



universität  
wien

# MASTERARBEIT

TITEL DER MASTERARBEIT

„Bilder im Kopf verändern“ –

Indirekter Landeskundeunterricht mittels österreichischer  
Filme am Beispiel eines Filmprojekts im Deutsch als  
Fremdsprache-Unterricht in Indien

VERFASSERIN

Mag.phil. Agnes Bakalarz-Zákos

ANGESTREBTER AKADEMISCHER GRAD

Master of Arts (MA)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer





## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. „Filme aktiv sehen“ – Argumente für den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht.....	3
2.1. Der Mehrwert von Filmen im Unterricht gegenüber anderen Medien .	3
2.2. Das „Sehverstehen“ bzw. „Hör-Sehverstehen“ .....	14
2.3. „Visual Literacy“ als Teil der Medienkompetenz.....	19
2.4. Didaktische Hinweise für den Einsatz von Filmen im Unterricht.....	23
3. „Bilder im Kopf verändern“: Der indirekte Landeskundeunterricht mittels Film .....	33
3.1. Begriffsdefinition „Landeskunde“ .....	33
3.2. Stereotype und Vorurteile verändern mittels Landeskunde .....	39
3.3. Vermittlung von Landeskunde mittels Filme trotz „Fiktionalität“ .....	42
4. Empirische Untersuchung.....	47
4.1. Forschungsfrage und Zielsetzung der Befragung.....	47
4.2. Forschungsdesign: Fragebogen .....	49
4.3. Forschungsmethode: Polaritätsprofil .....	51
4.4. Projektgruppe .....	53
4.5. Dauer der Durchführung .....	55
4.6. Auswahlkriterien der Filme .....	55
5. Analyse der Ergebnisse.....	60
5.1. Begriffe zu „Österreich“ .....	62
5.2. Ergebnisse der Polaritätsprofile .....	68
6. Resumée und Fazit.....	75
7. Abstract.....	79
8. Bibliografie .....	80
9. Anhang .....	86



## 1. Einleitung

In den letzten Jahren hat sich, bedingt durch den leichteren Zugang zu Filmen und die stets besser werdende technische Ausrüstung in Schulen und Fremdspracheninstituten, Film im DAF/DaZ-Unterricht immer mehr etabliert. Leider werden die Filme aber nicht immer zielgruppenspezifisch didaktisiert, sondern als Ganzes bzw. als „Belohnung“ am Ende eines Kurses eingesetzt (Vgl. Sass 2007: 9). Auch in den Lehrplänen für den Deutschunterricht haben Spielfilme noch keinen angemessenen Platz gefunden (Vgl. Abraham 2009: 60). Doch gerade das Medium Film bietet viele Möglichkeiten, um im Unterricht die vier Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen zu schulen und darüber hinaus das Hör-Sehverstehen als 5. bzw. 6. Fertigkeit zu entwickeln (Vgl. Schwerdtfeger 1989).

Filme können je nach Unterrichtsziel sehr vielseitig eingesetzt werden: inhaltlich/narrativ (als Einstieg in ein Thema oder auch zur Vertiefung eines Themenblocks), sprachlich (indem verschiedene Übungen zu sprachlichen Aspekten durchgeführt werden) sowie landeskundlich-kulturell zur Vermittlung von interkulturellen und landeskundlichen Aspekten.

Bezüglich der landeskundlichen Gesichtspunkte lässt sich feststellen, dass Filme in gewisser Weise die Gesellschaft widerspiegeln bzw. vorgeben, die Wirklichkeit abzubilden. Es werden Straßen, Gebäude und Wohnräume gezeigt und Menschen, die in alltäglichen Handlungen agieren. Weltwissen wird somit beiläufig vermittelt und Vorstellungsbilder werden angeregt. Die Lernenden erhalten einen Einblick in eine fremde Kultur und können sich in Personen mit anderen kulturellen Hintergründen hineinversetzen. Durch die Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ wird andererseits auch die eigene Denkweise hinterfragt und reflektiert.

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit richtet sich auf diese reflektierte Fremd- und Eigenperspektive. Im Zuge eines Filmprojekts werden Deutsch-LernerInnen am Ranade Institut in Pune, Indien, Ausschnitte aus vier

österreichischen Filmen vorgespielt und Übungen dazu durchgeführt. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Vermittlung von Landeskunde, sondern auf sprachlich-inhaltlichen Aspekten, doch in indirekter Art und Weise nehmen die Lernenden auch Bilder und Handlungsweisen auf, die ihre Vorstellung über das Leben in Österreich und ihre „Bilder im Kopf“, die sie über das ihnen doch sehr fremde Land haben, verändern können. Sinn und Zweck der Filmpräsentationen ist, dass die Lernenden ihre Sichtweisen von relativ stereotypen Vorstellungen hin zu vielschichtigen und realitätsnäheren Bildern verändern. Mittels Assoziogramm und Polaritätsprofil im Rahmen einer Umfrage durch Fragebögen soll untersucht werden, in wie fern und in welchen Bereichen sich diese „Bildern im Kopf“ der Lernenden ändern.

Die Arbeit beginnt mit einer theoretischen Abhandlung der Argumente für den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht. Es wird dabei der Nutzen für die Lernenden aufgezeigt und ein besonders Augenmerk auf die Entwicklung der „Visual Literacy“ und des „Hör-Sehverstehens“ gerichtet. Anschließend wird der Begriff „indirekter Landeskundeunterricht“ erläutert und in Verbindung mit dem Unterrichtsprojekt gesetzt. Nach einer Beschreibung der Forschungsmethode und des Forschungsvorhabens kommt es zur Auswertung und Analyse der Ergebnisse. Es wird aufgezeigt, ob eine Veränderung der Vorstellungen über Österreich und die österreichischen Bevölkerung durch das Filmprojekt erzielt werden konnte.

## **2. „Filme aktiv sehen“ – Argumente für den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht**

### **2.1. Der Mehrwert von Filmen im Unterricht gegenüber anderen Medien**

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht ist heutzutage kein neues Phänomen mehr. Mit den technischen Neuerungen der Videokassette in den 1970er und der DVD in den 1990er Jahren fanden filmische Beiträge allmählich Einzug in den Fremdsprachenunterricht. Weiters wurde seit Beginn der 1980er Jahre auch in der Fachdidaktik ausgiebig über den Nutzen von Filmen für den Unterricht diskutiert. Leider muss aber festgestellt werden, dass nach über 30 Jahren der technischen Möglichkeiten und der theoretischen Abhandlung von FachdidaktikerInnen Filme nicht flächendeckend verwendet und als fixer Bestandteil eines modernen Sprachunterrichts angesehen werden. Ganz im Gegenteil, Filme werden immer noch als Ausnahme oder Belohnung im Unterricht eingesetzt (Vgl. Biechele 2006: 309). Abraham äußert sich dazu folgendermaßen:

Im Unterschied zu Texten aus der Buchliteratur haben Spielfilme traditionell keinen Ort in den Curricula der Schulstufen. Ihr Einsatz war lange Zeit materiell auf Literaturverfilmungen begrenzt und konzeptionell auf Funktionen der Veranschaulichung und des Vergleichs. Für eine Wahrnehmung von Film als Gegenstand eigenen Rechts fehlte nicht nur vielen Deutschlehrern und -lehrerinnen die eigene Vorbildung, sondern auch in den Lehrplänen die verbindliche Vorgabe einer Zielsetzung. (Abraham 2009: 42)

Es kann also gesagt werden, dass es bislang sowohl an der geeigneten Fortbildung für Lehrkräfte als auch der Verankerung des Mediums Film in den Schulcurricula fehlte.

Heutzutage sieht die Situation etwas besser aus. Was die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen betrifft so lässt sich feststellen, dass das Medium Film sowohl in die universitäre Ausbildung als auch in verschiedensten Fortbildungen der Erwachsenenbildung Einzug gefunden hat. Das bedeutet aber nicht automatisch, dass Lehrkräfte Filme im Unterricht

auch einsetzen bzw. dass Filme, die im Unterricht gezeigt werden, auch didaktisiert werden. Josting sieht deshalb die fachliche Ausbildung von Lehrkräften bezüglich Filmeinsatz im Unterricht nicht entsprechend stattfindet. Er meint, dass „die Beschäftigung mit ihnen im schulischen und universitären Bereich – zumindest was die Lehrerausbildung anbelangt – nicht ausreichend ist (Josting 2005: 83).

Gründe, warum Filme nicht im Unterricht eingesetzt werden, gibt es viele: Argumentiert wird u.a. mit der schlechten technischen Ausrüstung der Schule oder des Sprachlerninstituts, dem zeitlichen Aufwand von filmischen Didaktisierungen und dem Fehlen brauchbarer Filme für den Unterricht. Ein weiteres Argument ist, dass Spielfilme auf Grund ihrer Länge und ihrer kommerziellen Fertigung für den Sprachunterricht ungeeignet sind. Außerdem wird argumentiert, dass den Lernenden der Nutzen von Filmen im Unterricht für ihren Sprachlernprozess nicht bewusst ist. Das Einbeziehen von Spielfilmen in den Unterricht wird von vielen Lernenden nicht als „ernsthaftes“ Lernen angesehen, sondern eher als Freizeitaktivität (Vgl. Biechele 2006: 310). Doch gerade die Unterhaltungsdimension von Filmen sowie die Popularität und Zeitbezogenheit sind Stärken des Mediums, die auch im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können.

Dass Filme sehr wohl einen großen Nutzen für den Sprachlernprozess haben und dass das Medium Film einen Mehrwert gegenüber anderen Medien wie Hör- oder Lesetexte bietet, soll in weiterer Folge erläutert werden.

Im Gegensatz zu anderen didaktischen Mitteln wie Hör- oder Lesetexte kennen Filme „zwei permanente (Bild und Geräusche) und drei semi-permanente Kanäle (Schrift, Musik, Sprache/Dialog)“ (Abraham 2009: 12). Sie zeichnen sich also durch ein Zusammenspiel von mehreren Kanälen aus, was in der Fachliteratur als „Intermedialität“ bezeichnet wird.

Obwohl es keine einheitliche Definition des Begriffs Intermedialität gibt, so kann er im breitesten Sinne als „Gesamtheit aller Mediengrenzen überschreitenden Phänomene“ verstanden werden (Rajewsky 2004: 12). Er umfasst in diesem Sinne alle Erscheinungen, die in irgendeiner Art und Weise „inter“ – also zwischen – verschiedenen Medien anzusehen sind.

Intermedialität im Film als Verbund von Sprache, Bild, Ton und Kulisse kann auch als ein Zusammenspiel der Kulturtechniken Literatur, Fotografie, Hörfunk und Theater gesehen werden (Vgl. Abraham 2009: 14).

Laut Raabe hat die Intermedialität von Filmen den Vorteil, dass Lernende eine gesteigerte Aufmerksamkeit und eine geringere Ermüdungserscheinung zeigen, da alle sensorischen Kanäle gebraucht werden. Dadurch ergeben sich auch eine größere kognitive Kapazität und eine bessere und nachhaltigere Speicherung der Inhalte (Vgl. Raabe 1997: 152).

Das Zusammenspiel von Bild und Ton bewirkt eine nachhaltigere Speicherleistung, weil es zu einer sogenannten „dualen Kodierung“ (Plaß 1999: 19) kommt. Darunter versteht man die gleichzeitige Kodierung von verbalen Informationen (z.B. Wörtern) und visuellen Informationen (z.B. Bildern), welche anders abgespeichert werden als einkanalige Sinnesreize. Sie werden im Gehirn so kodiert, dass sie im informationellen Austausch miteinander stehen (Vgl. Plass 1999: 19f). Lerninhalte, die über mehrere Kanäle aufgenommen werden, können dadurch einerseits nachhaltiger gespeichert und andererseits auch leichter abgerufen werden.

Obwohl oder gerade weil sich Filme durch Mehrdimensionalität bzw. Intermedialität auszeichnen, können die Lernenden mittels entsprechenden Didaktisierungen Fähigkeiten in allen Lernbereichen des Fremdsprachenunterrichts entwickeln:

- Hören und Sprechen (nacherzählen, filmspezifische Mittel heraushören und kritisch beleuchten, Filminhalte und Darstellungsweisen diskutieren, etc.)
- Schreiben (Zusammenfassungen von Filminhalten, Erörterungen und Argumentationen zur Thematik, Charakterisierungen der dargestellten Personen, eigene Stellungnahmen bezüglich der Gefühle und Gedanken im Hinblick auf das Gesehene, etc.)
- Lesen; Umgang mit Texten und Medien (Drehbuchauszüge, Filmhefte, Interviews mit Schauspielern, Filmrezensionen etc. lesen und kritisch analysieren)
- Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch

(Synchronisierungsprobleme und andere sprachliche Eigenheiten wie Dialekte herausarbeiten, Sprachvergleiche anstellen, verschiedene Tonspuren vergleichen, etc.). (Vgl. Abraham 2009: 59)

Es sind also die klassischen vier Fertigkeiten des Sprachunterrichts (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), die mittels Film(ausschnitt)en geübt werden können. Die Lernenden können sich in vielfältiger Art und Weise mit authentischem Sprachmaterial auseinandersetzen und erhalten dadurch Kenntnisse in allen Bereich des Spracherwerbs.

Darüber hinaus ergibt sich durch die besondere Qualität des Mediums die 5. bzw. 6. Fertigkeit, das sogenannte „Seh-“ bzw. „Hör-Sehverstehen“, also eine Gleichzeitigkeit von auditivem und visuellem Verständnis. Auf diese Fertigkeit wird im nächsten Kapitel noch näher eingegangen.

Ein weiterer Vorteil für den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht ist, dass sich Filme durch einen hohen Motivationsfaktor auszeichnen: Lernende sind grundsätzlich sehr motiviert, Filme als Teil des Fremdsprachenunterrichts zu behandeln (Vgl. Stempleski/ Tomalin 2001, Sherman 2003, Thaler 2010). Sherman erklärt die besonders hohe Motivation bei der Arbeit mit Filmen folgendermaßen:

Many of you have experienced the compelling power of video in the classroom, a power that is even enhanced by concentration on short sequences. The eye is caught, and this excites interest in the meaning of the words. Authenticity itself is an inducement – there is a special thrill in being able to understand and enjoy the real thing. In addition, video is today's medium. Print may still be powerful, but many people spend more time with audio-visual media. (Sherman 2003: 2)

In anderen Worten, Film ist für viele Lernende besonders motivierend, weil es ein sehr zeitgemäßes Medium ist und er vermag, die Aufmerksamkeit des Betrachters zu fassen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn mit kurzen Sequenzen und authentischen Filmen gearbeitet wird.

Dass Filme im Unterricht von den Lernenden erwünscht sind hat sich auch in einer Studie von Sebastian Chudak im Studienjahr 2005/06 gezeigt. Chudak befragte GermanistikstudentInnen in Polen über die Qualität des Unterrichtsmaterials während ihrer Schulzeit, und konnte dabei feststellen,



dass zwar sehr selten mit Filmausschnitten im Unterricht gearbeitet wurde, aber dass ein Großteil der Befragten ein deutliches Interesse an solchen Materialien zeigt.

Die Lernenden erhoffen sich durch Filme den Kontakt zur lebendigen Sprache, einen attraktiven Unterricht, der eine Abwechslung zur Lese- und Hörtextarbeit darstellt, sowie eine Erweiterung des landeskundlichen Wissens (Vgl. Chudak 2007).

Begründet werden kann die gesteigerte Motivation von Lernenden für die Arbeit mit Filmen im Unterricht auch mit der Tatsache, dass Filme der Neugierde von Menschen entgegenkommen, weil sie einen „Blick durch das Schlüsselloch“ geben. In anderen Worten, Menschen zeigen eine angeborene Neugierde, die durch Filme zufrieden gestellt werden kann. Schwerdtfeger drückt dies folgendermaßen aus:

Der Film befriedigt das Interesse an der Veränderung von menschlichem Verhalten in sozialen Situationen und zwar in solchen Situationen, die die Betrachter z.T. aus eigenen Lebensbezügen bzw. eigenen Phantasien kennen. [...] Er bereitet ständig Impulse für den Betrachter, sich mit den im Film handelnden Personen zu vergleichen. (Schwerdtfeger 1989: 23)

Die Impulse zum Vergleich mit den Darstellern, der durch Filme geweckt wird, können von der Lehrperson dann in Sprechimpulse umgewandelt werden: Menschliches Verhalten kann beschrieben, kommentiert und diskutiert werden. Solche Gesprächsimpulse, die in Verbindung mit der Lebenswelt der Lernenden stehen, können eine besonders hohe Diskussionsbereitschaft bei den Lernenden auslösen (Vgl. Preuß 2011: 217). Die Redescheu, welche Lernenden besonders am Beginn des Fremdsprachenerwerbs zeigen, kann durch Sprechimpulse über menschliche Verhaltensweisen überwunden werden. In offenen Diskussionen über Inhalte, die den Lernenden tagtäglich begegnen und bei denen es nicht um die korrekte Form der Äußerung, sondern vielmehr um die Kommunikationsfähigkeit geht, sich verständlich zu machen, kann sich eine größere Äußerungsbereitschaft der Lernenden ergeben als bei anderen Unterrichtsmethoden.

Jedoch weisen Filme nicht nur einen hohen Motivationsfaktor auf, sie erwecken durch ihre ästhetische Komponente auch ganz bestimmte

Emotionen bei den Zusehern: sie amüsieren, stimmen traurig oder nachdenklich und können Menschen tief berühren. Der „Verbund aus Sprache, Bild und Musik, den ein Film schafft, spricht verschiedene Sinne des Menschen an und kann unter die Haut gehen“ (Abraham 2009: 13).

Kern bezeichnet Spielfilme deshalb als „Emotionsschleudern“ und beschreibt, dass es im Film zu einer sogenannten Affektbündelung kommt, d.h. dass sich Affekte an einzelnen Szenen oder sogar Bildern festmachen und nicht an ganzen Erzählsträngen (Vgl. Kern 2006: 20). Arnheim bestätigt diese Aussage, indem er meint, dass Emotionen beim Zuschauer vor allem vom Bild ausgelöst werden: „[Es kommen] die tiefsten und eigenartigsten Wirkungen immer noch vom Bilde her und nicht vom gesprochenen Wort.“ (Arnheim 1978: 11, in Preuß 2011: 212). Solche affektiven Bilder und Szenen sind für den Unterricht besonders geeignet, weil sie Emotionen hervorrufen und dadurch das Interesse der Lernenden wecken.

Dass Lerninhalte besser gespeichert werden können, wenn sie den Lernenden emotional berühren, konnte anhand vieler Studien bewiesen werden. So hat u.a. Margret Arnold aufgezeigt, dass Emotionen für die Memorierungsleistung sehr wichtig sind. Ihren Studien zufolge können Inhalte besser aufgenommen, gespeichert und abgerufen werden, wenn Emotionen beteiligt sind, da diese „energetisieren, initiieren, verbinden, bewerten“ (Arnold 2002: 14).

Auch Schwerdtfeger betont bereits 1989 in ihrer Abhandlung zum Einsatz von Filmen im Unterricht den Zusammenhang von Emotion und Kognition. Ihrer Meinung nach sind alle Emotionen zielgerichtet und nicht willkürlich. Sie formuliert weiters, dass sich der Mensch durch regelhafte Bezüge zwischen ganz alltäglichen Angelegenheiten auszeichnet, welche nicht nur kognitiv sondern auch emotional bewertet werden (Vgl. Schwerdtfeger 1989: 30f). In anderen Worten, Menschen teilen ihre Umwelt in Regelmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten ein, um besser im Alltag zurecht zu kommen. Diese Bezüge werden aber nicht nur kognitiven, sondern auch emotionalen Kriterien unterworfen. Zwischen Kognition und Emotion herrscht eine Wechselwirkung, die im Fremdsprachenunterricht beachtet werden soll.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl die Intermedialität des Mediums als auch die Emotionen, die beim Zusehen ausgelöst werden, für den Lernzuwachs und die bessere Langzeitspeicherung der Lerninhalte verantwortlich sind. Aus diesem Grund soll die Arbeit mit Filmen diese gewinnbringende Beziehung zwischen Emotionen und Kognition nutzen und im Fremdsprachenunterricht ganz bewusst fördern.

Damit das Affektpotential beim Rezipienten überhaupt angeregt werden kann bedarf es der Identifikation der Zuseher. Benötigt werden also „Anknüpfungspunkte zwischen dem Schicksal der vorgeführten Personen und der eigenen Realität“ (Bienk 2008: 15). Wie Kern feststellt kommt es bei der Identifikation mit Handlungen und handelnden Personen der „Anderwelt“ (Kern 2006: 22) unmittelbar zu „affektiven Ergänzungen aus dem Erfahrungsschatz des Rezipienten“ (Kern 2006: 23), d.h. die Zuseher interpretieren die dargestellte Wirklichkeit anhand ihrer eigenen Erfahrungen und dem eigenen Weltwissen. Bienk meint dazu folgendes:

„Das Alltagswissen ist also die entscheidende Schnittstelle zwischen der Kodierung einer Information durch den Text und der Dekodierung der Information durch den Rezipienten. Wenn der Betrachter eine durch den Filmtext transportierte Nachricht nicht in Bezug zu seinem Alltagswissen setzen kann, nimmt er sie nicht wahr; damit hat sie keinen Wert für ihn.“ (Bienk 2008: 17)

Für die Lehrperson bedeutet dies, dass für eine bessere Identifikation Bilder und Szenen gewählt werden sollen, die in irgendeiner Art und Weise mit der Lebenswelt der Lernenden in Verbindung stehen. Auch Engelkamp meint, dass Sprachmaterial besonders gut aufgenommen wird, „wenn es zur eigenen Person in Beziehung steht oder gestellt werden kann. [...] Reize, die persönlich relevant sind, wirken erregend und verbessern das Behalten.“ (Engelkamp 1983: 265, in Schwerdtfeger 1989: 23). Lerninhalte, welche die Lernenden persönlich betreffen bzw. persönlich interessieren, werden besser aufgenommen und verarbeitet.

An dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass sich jeder Rezipient mit unterschiedlichen Personen, Handlungen und Wertvorstellungen identifiziert und Filme niemals auf die gleiche Weise rezipiert werden. Jeder

Lernende erkennt die eigene Lebenswirklichkeit im Film und kann sowohl Affirmation erleben als auch Widersprüche zur eigenen Lebens- und Denkwelt feststellen. Wichtig ist zu erkennen, „dass Filme und Fernsehsendungen keine abgeschlossene Bedeutung enthalten, die objektiv festgelegt werden könnte, sondern dass sie ihre Bedeutung erst in der Rezeption durch die individuellen Betrachter entfalten“ (Bienk 2008: 19).

Das Spannende an der Arbeit mit Filmen ist also, dass die mobilisierten Affekte von Mensch zu Mensch unterschiedlich ausfallen und die Lernenden häufig ganz unterschiedliche Reaktionen auf einen Film zeigen. Gerade diese verschiedenen Sichtweisen der Lernenden können für den Unterricht genutzt werden: Es ergeben sich Diskussionen über die Qualität des Films, über die schauspielerischen Leistungen sowie das Empfinden, mit welcher Figur man sich am ehesten identifizieren kann. Diese unterschiedlichen Interpretationen bereichern den Unterricht und können darüber hinaus auch soziales Lernen fördern, indem die Lernenden einander zuhören, Meinungen austauschen und andere Einstellungen akzeptieren lernen. Dadurch ergibt sich ein Gruppengefühl, in dem jede Meinung akzeptiert und wertgeschätzt wird.

Wie Tina Welke feststellt wird dieses Gruppengefühl aber auch durch der Akt des Sehens an sich gefördert. Das Arbeiten mit Filmen wird zu einem „gemeinsam Erlebten, über das die Lernenden miteinander reden und schreiben können“ (Welke 2007: 22). Wenn Lernende also einen Film oder Ausschnitte aus einem Film gemeinsam sehen, dann ergibt sich aus dieser Situation ein besonderes Gruppengefühl: Sie haben etwas Gemeinsames, über das sie sich austauschen können. Dabei kann es gut sein, dass die Meinungen auseinandergehen und die Lernenden sich über die Qualität oder den Ausgang des Filmes nicht einig sind. Nichtsdestotrotz erfolgt durch den gegenseitigen Austausch eines gemeinsam Erlebten eine Bereicherung im Bezug auf das Sozialgefüge der LernerInnengruppe.

Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die Reflexion, welche fast immer mit dem Sehen eines Filmes einher geht, aufzugreifen, denn durch das gemeinsame Reflektieren lernen SchülerInnen einen bewussten Umgang mit Filmen und erwerben eine „allgemeine Interpretationskompetenz“ (Abraham 2009: 59), indem sie kritisch denken, analysieren und unterschiedliche

Interpretationen miteinander austauschen. All diese Fertigkeiten sind Teil einer integrierten Medienerziehung mit den Unterrichtszielen der Medienkritik und des allgemeinen Verständnisses vom Medium Film „in seiner individuellen, sozialen und kulturellen Bedeutsamkeit“ (Abraham 2009: 60).

Wie später noch aufgezeigt wird, stellt ein solcher reflektierter Umgang mit Filmen einen wichtigen Teil einer Medienpädagogik dar, die die Lernenden darauf vorbereitet, im Alltag mit der Flut an visuellen Reizen zurechtzukommen und reflektiert mit den Darstellungen umzugehen.

Da Filme „beim Zuschauer ein beträchtliches Affektpotenzial mobilisieren können, ist es wichtig, sie in ihrer ästhetischen Eigenart und Wirkungsweise wahrzunehmen und eben nicht nur „’inhaltistisch’ als Lieferanten von Themen oder Argumenten in sozialen und politischen Konfliktzonen zu nutzen“ (Abraham 2009: 12). Beim Einsatz vom Film im Unterricht geht es also darum, Filme in ihrer medialen Eigenheit zu erkennen und sie nicht als Ersatz für Lese- oder Hörtexte zu verwenden. Schwerdtfeger bringt diesen Sachverhalt auf den Punkt:

Der Film ist kein Buch. Gerade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische, in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die kein anderes Medium gestattet. (Schwerdtfeger 1989: 13)

Diese filmspezifischen Übungsformen, die im Kapitel 2.4. noch näher ausgeführt werden, beziehen sich unter anderem auf die Tatsache, dass den Lernenden erst bewusst gemacht werden muss, dass Filme nur vortäuschen, die Realität darzustellen. Es ist eine besondere Eigenschaft von Filmen, die Wirklichkeit interpretiert darzustellen, also den Blick des Zuschauers auf einen Ausschnitt der Realität zu lenken, der ganz bewusst vom Drehbuchautor, dem Regisseur und dem Kamerateam ausgewählt wird. Dahinter steht die Absicht, mit dem Gezeigten eine spezielle Aussage erreichen zu wollen (Vgl. Schwerdtfeger 1989: 16).

Wurden früher Filme als Abbildungen der Realität angesehen und war das Ziel vieler Filmemacher, ihre Filme möglichst realitätsnah erscheinen zu lassen, so sind sich die Konsumenten heute der Fiktionalität von Filmen eher bewusst. „Das zeitgenössische Kino bringt also zunehmend Zuschauer

hervor, die Filme intertextuell sehen, die Künstlichkeit ihrer jeweiligen Mittel zu würdigen wissen und den Film als „Gemachtes“ genießen, also ästhetisch.“ (Abraham 2009: 19f). Trotz dieser mitgebrachten Sehgewohnheiten sollen Lehrkräfte die ästhetische Seite des Films mit den Lernenden reflektieren: Mit welchen Mitteln werden Inhalte dargestellt? Warum werden Inhalte so präsentiert?

Für den Unterricht sind also zwei Dinge besonders bedeutsam: der Inhalt des Films sowie die Wirkung auf den Rezipienten. Folglich soll reflektiert werden, *was* durch den Film gezeigt wird, und andererseits *wie* diese Handlung auf jeden Einzelnen wirkt. Im Vordergrund stehen dabei die Gefühle und Gedanken, die durch die filmische Darstellung evoziert werden sowie die Versprachlichung von nicht-sprachlichem, non-verbalem Verhalten, was in Hör- oder Lesetexten wegfällt und deshalb als Spezifikum des Medium Film thematisiert werden kann.

Die Lernenden setzen sich auf der inhaltlichen Ebene mit der Darstellung der Wirklichkeit auseinander, d.h. was gezeigt, was hervorgehoben und betont, was weggelassen wird und deshalb vom Rezipienten mitgedacht werden muss. Auf der Wirkungsebene kann reflektiert werden, welche Gefühle diese bewusste Steuerung, die durch Lücken und Betonungen geschaffen wird, beim Einzelnen hervorruft. Die gemeinsame Filmanalyse soll also weg von einer reinen Nacherzählung des Filmes (Film-Review, Zusammenfassung) hin zu einer echten Reflexion der gezeigten Inhalte in Zusammenhang mit dem Medium verlaufen.

Ein weiteres Lernziel, welches oftmals im Unterricht vernachlässigt wird, ist die Bewusstmachung von filmästhetischen Aspekten bzw. filmischen Mitteln. Dies umfasst folgende Bereiche:

- Kameraführung/ Kameraperspektive (Einstellungsgröße, Achsen-sprung, Kamerabewegung, etc.)
- Montage (Cross-Cutting, Überblendung, Match-Cut, etc.)
- musikalische Gestaltung/ Ton (Filmmusik, Geräusche, Sprache)
- räumliche Gestaltung (Beleuchtung, Requisiten, Farbe, etc.) (Vgl. Abraham 2009: 198-207)

Grund für die Vernachlässigung dieser Komponenten ist u.a. die fehlende Kompetenz der Lehrperson in diesem Bereich, denn wie Abraham feststellt ist dies ein Lerninhalt, den man sich erst aneignen muss:

Wie die natürliche Sprache wird auch die „Filmsprache“ keineswegs schon beherrscht [...] nur auf Grund der Kenntnis einiger Regeln der Wortbildung (beim Film: Einstellungen) und Grammatik (beim Film: Montage). (Abraham 2009: 30)

Durch gezielte Fortbildung in der LehrerInnenausbildung und Weiterbildungsveranstaltungen für ausgebildete Lehrkräfte kann aber auch diesem Mangel an Fachkenntnis entgegengewirkt werden.

Die Thematisierung von filmästhetischen Aspekten im Unterricht bringt einen besonderen Nutzen: Durch solche Übungen kann der kritische Umgang mit dem Medium Film erweitert und Medienkompetenz im Allgemeinen geschult werden.

Der Begriff „Medienkompetenz“ ist sehr vielschichtig, aber kann generell als „die Fähigkeit, Medien und die dadurch vermittelten Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend effektiv nutzen zu können“ (Baacke 1999) definiert werden. Medienkompetenz umfasst folgende Lernziele:

[...] filmisch präsentierte Erzählungen zu verstehen, zu analysieren und zu deuten, filmische Mittel und filmische Dramaturgie zu erkennen, zu benennen und aus dem Kontext zu erklären. (Abraham 2009: 30)

Die wesentlichen Analysekatégorien des Films, wie sie oben aufgezählt wurden, sind aber nicht als isolierte Katégorien zur Bestimmung von filmischen Mitteln zu sehen und sollen von Lehrpersonen auch nicht dementsprechend isoliert „geprüft“ werden. Sie verstehen sich vielmehr als Mittel zum Zweck, um über die Wirkung und Funktion der filmischen Umsetzung sprechen zu können.

Die Einbeziehung von Fachvokabular bezüglich filmischer Mittel ist also nur dann sinnvoll, „wenn inhaltliche Fragen mit Gestaltungsaspekten verknüpft werden“ (Kamp/Rüsel 2004: 13). In anderen Worten, die Kenntnis filmischer Mittel dient lediglich dazu, besser über Inhalt und Darstellungsweise reflektieren zu können:

„Die Wirklichkeitskonstruktion, die ein Film anbietet, ist immer auch ein Sinnentwurf, den wir annehmen oder ablehnen können. Insofern sind filmische Techniken und Verfahren von Inhalten und Themen eines

Films nicht zu trennen.“ (Abraham 2009: 55)

Sind sich die Lernenden über solche filmischen Mittel bewusst, können sie einerseits einen kritischeren Blick auf Filme werfen, und andererseits gibt es ein gemeinsames Vokabular in der Gruppe, auf das die gemeinsame Reflexion aufbauen kann.

Durch die Kenntnis filmästhetischer Praktiken kann Film als „ein Medium des Zeigens und Mitteilens von Erfahrung“ (Abraham 2009: 58) verstanden werden, als ein „Teil eines gesellschaftlichen Kommunikationsprozesses“ (Schörkhuber 2003: 11f) und „als Kunstform eigenen Rechts“ (Abraham 2009: 54), welche ein wichtiges Element unserer Alltagskultur darstellt.

## **2.2. Das „Sehverstehen“ bzw. „Hör-Sehverstehen“**

Wie bereits erwähnt ergeben sich im Umgang mit Filmen im Unterricht Möglichkeiten, die durch andere Medien verwehrt bleiben. Werden bei Hör- und Lesetexten Fertigkeiten weitgehend isoliert geübt, so ergibt sich durch das mehrdimensionale Medium Film eine Symbiose aus verschiedenen Fertigkeiten, die gleichzeitig ablaufen. In besonderer Weise betrifft dies Hör- und Sehprozesse, welche durch die Gleichzeitigkeit von Bild und gesprochener Sprache simultan erfolgen.

Diese gleichzeitige Verarbeitung von auditiven und visuellen Inhalten wurde in der Fachliteratur zunächst als „Sehverstehen“ bezeichnet und als 5. Fertigkeit neben den vier Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben titulierte (Vgl. Schwerdtfeger 1989). Im Laufe der Zeit wurde der Diskurs erweitert durch das sogenannte „Hör-Sehverstehen“ als 6. Fertigkeit des Fremdsprachenunterrichts. Mittlerweile werden die beiden Begriffe aber nahezu ident und austauschbar gebraucht.

Der Begriff „Sehverstehen“ wurde zunächst von Schwerdtfeger verwendet. In ihrem Buch „Sehen und Verstehen“ beschreibt sie, dass „die visuelle Wahrnehmung eine zentrale Bedeutung für die individuelle *Sprechfähigkeit*



und *Sprechlust* hat“ (Schwerdtfeger 1989: 24), und dass die Sprachproduktion im Unterricht von visuellen Inhalten bestimmt ist. Schwerdtfeger stellt diese Erkenntnis in Verbindung mit den (damals) neuen Erkenntnissen der Paralinguistik, d.h. der Erforschung non-verbaler Zeichen wie Mimik, Gestik, Bewegungen im Raum und Körpersprache. Sie stellt fest, dass verbale und non-verbale Äußerungen miteinander in Verbindung stehen und als eine Einheit gesehen werden müssen (Vgl. Schwerdtfeger 1989: 24f).

Non-verbale Ausdrucksweisen sind demnach nicht willkürlich, sondern mit den verbalen Äußerungen eines Menschen verknüpft. Sie sind komplementär, insofern als dass paralinguistisches Verhalten die gesprochene Sprache ergänzt, bekräftigt und unterstützt. Somit müssen beide Äußerungsweisen als funktional gleichwertig angesehen werden. Kendon äußert sich dazu folgendermaßen: „Der Gebrauch von Gesten, der in Verbindung mit gesprochener Sprache auftritt und mit ihr verbunden ist, [muss] angesehen werden [...] als Teil der Gesamtäußerung“ (Kendon 1987: 75, in Schwerdtfeger 1989: 25).

Auch Biechele schließt in ihrer Definition von „Hör-Sehverstehen“ non-verbale Elemente als Bestandteil der Sprache mit ein. Sie definiert den Begriff als

das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d.h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation. (Biechele 2004: 309)

Anders als in Lese- und Hörtexten, wo non-verbale Ausdrucksweisen gänzlich wegfallen, können Filme im Unterricht einerseits dazu beitragen, die Einheit verbaler und non-verbaler Äußerungen zu thematisieren, und andererseits können non-verbale Formen zum besseren Verständnis der Fremdsprache genutzt werden. Das „Hör-Sehverstehen“ mittels Film nimmt bei der Entwicklung kommunikativer Kompetenz eine Schlüsselstellung ein, weil dadurch Spracherwerbsprozesse in Gang gesetzt werden. Anders als bei reinen Hörübungen bewirkt das Hör-Sehverstehen eine Mehrfachkodierung und kann somit zu höheren Memorisierungsleistungen führen (Vgl. Meißner 2002). Wie bereits erwähnt kommt es durch die gleichzeitige Speicherung von

gehörten und gesehenen Inhalten zu einer besseren Erinnerungsleistung der Lerninhalte seitens der Lernenden, weil sie mehr als einen Sinneskanal aktiv benutzen.

Ein weiterer Vorteil von Hör-Sehverstehensübungen mittels Filmen ist, dass die Lernenden „kommunikativ-pragmatische Spracherfahrungen“ (Biechele 2004: 310) machen. Sie lernen Sprache durch (authentische) Kommunikation kennen, also durch natürliche Sprachhandlungen, die Mimik und Gestik mit einschließen. Durch Filme und Filmausschnitte erhalten die Lernenden Einblick in komplexe Situationen kommunikativen Handelns, also Sprache im natürlichen und alltäglichen Gebrauch. Die Komplexität solcher sprachlichen Handlungen mag manche Lehrpersonen davor abschrecken, Filme im Unterricht einzusetzen, da sie zu „schwierig“ für die Lernenden scheinen. Doch gerade durch die im Bild implizierten non-verbalen Ausdrucksweisen ist fremdsprachliches Verstehen „bis zu einem gewissen Grad auch sprachfrei möglich“ (Biechele 2004: 311). Das Verstehen komplexer sprachlicher Handlungen kann also erleichtert werden, indem gewisse Dinge von non-verbalen Gesten abgeleitet und somit auch sprachfrei verstanden werden können. „Das bewegte Bild entlastet und steuert das Verstehen. Die bewegten Bilder orientieren die Lernenden im Verstehensprozess“ (Biechele 323).

Des Weiteren trägt das bewegte Bild dazu bei, Inferenzproblemen vorzubeugen. Wie später noch aufgezeigt wird, ist das Inferieren eine wichtige Schlüsselkompetenz beim Verstehen von fremdsprachlichen Inhalten, insbesondere dann, wenn es sich um fremdkulturelle Inhalte handelt. Die visuelle Komponente des Mediums kann dazu beitragen, dass fremdsprachliche bzw. fremdkulturelle Inhalte besser verstanden werden als bei ausschließlich verbalen Äußerungen (Vgl. Biechele 2004: 311).

Beim Hör-Sehverstehen geht es im pragmatischen Sinne also darum, Sprache als Kommunikationsmittel wahrzunehmen und in Zusammenhang mit allen Faktoren, die diese Kommunikationssituation beeinflussen, zu interpretieren. Dies sind non-verbale Faktoren gleichsam wie verbale Varietäten, d.h. Akzente, Idiolekte, Dialekte, Soziolekte und Sprechstile. Je

nachdem, wie sich die Sprecher zueinander verhalten und welche verbalen Varietäten sie aufweisen, wird die Situation unterschiedlich interpretiert.

Das pragmatische Wissen – nicht nur das Kennen von grammatikalisch richtigen Strukturen sondern auch das Wissen, in welcher Situation welche Mittel angebracht sind – kann durch visuell-auditiven Input erworben werden. Die Lernenden erfahren authentischen Sprachgebrauch mittels eines holistischen Sprachinputs, also auditiv, visuell und situativ eingebettet.

Mit dem folgenden Modell versucht Biechele aufzuzeigen, dass das Hör-Sehverstehen ein interaktiver kognitiver Prozess ist, der sowohl daten- als auch schemageleitet abläuft.

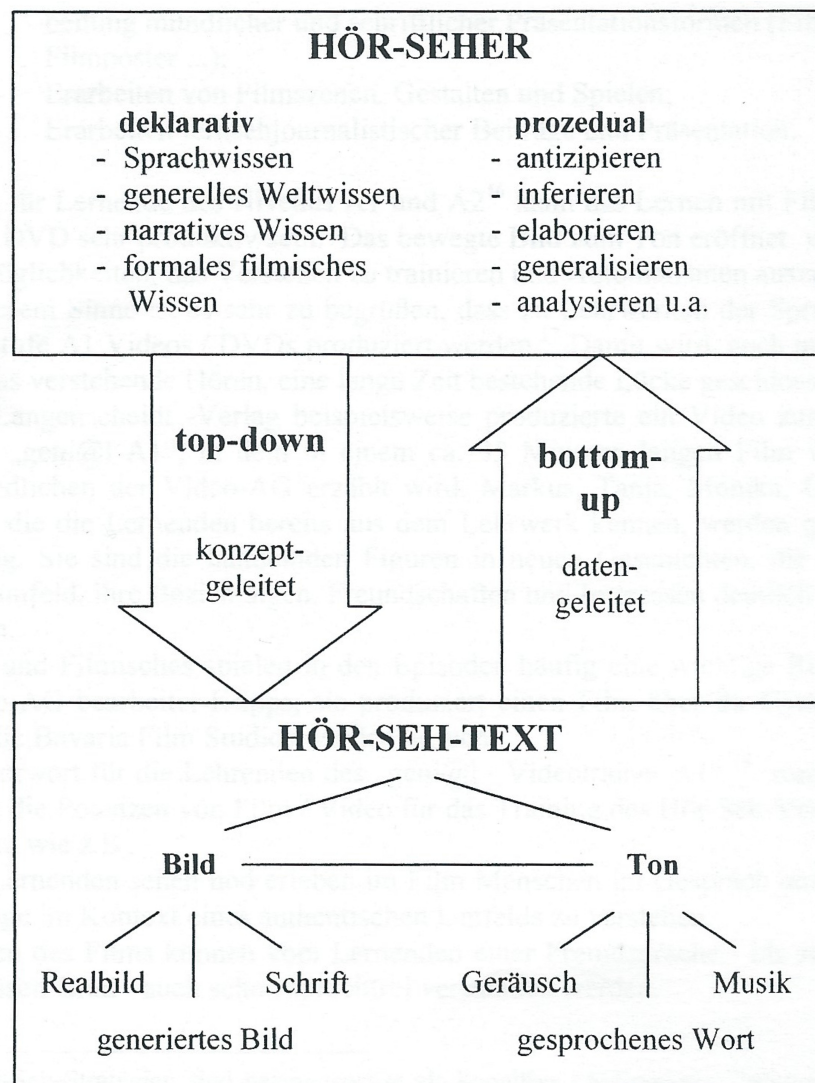


Abbildung 1: Biechele 2004: 320

Wie dieses Modell aufzeigt sind beim Hör-Sehverstehen sowohl *top-down* (schemageleitete) als auch *bottom-up* (datengeleitete) Prozesse beteiligt. Der Zuseher setzt sein deklaratives Wissen über Sprachstrukturen, sein narratives und filmisches als auch sein generelles Weltwissen ein, um den Hörsehtext im Sinne einer Bild-Ton-Komposition zu interpretieren. Dieser Prozess wird als konzeptgeleitet oder *top-down* bezeichnet. Gleichzeitig wirkt auch der *bottom-up* Prozess – ein vom Film ausgehender datengesteuerter Prozess – auf den Zuseher ein, sodass der Lernende sein prozedurales Wissen anwenden muss; er antizipiert, inferiert, analysiert, elaboriert und generalisiert.

Wie bereits erwähnt laufen diese zwei Prozesse gleichzeitig und interaktiv ab. Diese Interaktivität zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen bewirkt eine Verbreiterung der aktivierten Verstehensbasis und kann zu einer Erweiterung des Sprachverständnis des Lernenden führen.

Es kann also festgestellt werden, dass das Hör-Sehverstehen einen wichtigen Beitrag dazu liefert, Sprache ganzheitlich und in kommunikative Situationen eingebettet zu erfahren. Dies ist wichtig, um Sprache auch selbstständig situativ anwenden zu können. Der Mehrwert von Filmen gegenüber anderen Medien lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Redewendungen, Beschreibungsvokabeln für Gestik, Mimik, Körpersprache, Raumnutzung, Bewegungsabläufe und Geräusche finden sich im sog. „Grundwortschatz“ nie. Das Einbeziehen von Filmen im Fremdsprachenunterricht bietet die Möglichkeit, die Lücken im Sprachverständnis des bisherigen Lehrmaterials zu schließen. (Schwerdtfeger 1989: 26)

### 2.3. „Visual Literacy“ als Teil der Medienkompetenz

*„Wie können wir die Medien für die Bildung einsetzen? [...] Wie können wir die Bildung einsetzen, um die Medien zu beherrschen?“*

(Postman 1985: 10f, in Schwerdtfeger 1989: 13)

Filme konzentriert zu schauen und zu interpretieren ist eine Fähigkeit, die Lernenden nicht von vornherein mitbringen, sondern die durch den Unterricht erworben werden muss. Wie bereits eingangs erwähnt ist dies heute verstärkt notwendig, da wir in einer von visuellen Bildern geprägten Gesellschaft leben und visuelle Medien Teil unseres Alltags geworden sind. Grundsätzlich geht es bei der Arbeit mit Filmen im Unterricht also um die „Stärkung der individuellen Autonomie des Betrachters angesichts der allgegenwärtigen Präsenz audiovisueller Medien in der heutigen Lebenswelt“ (Bienk 2008: 15).

Die Fähigkeit, Symbole und Zeichen in der bildlichen Darstellung wahrnehmen zu können wird in der Fachliteratur „Visual Literacy“ oder „visuelle Lesefähigkeit“ genannt. Gemeint ist damit, die „Fähigkeit, Bilder zu ‚lesen‘, also ihnen verstehend Sinn und Bedeutung abzugewinnen, [...] Darstellungsintentionen zu verstehen und eine ‚Botschaft‘ zu sehen.“ (Abraham 2009: 27).

Visual Literacy als vielschichtige Wahrnehmungskompetenz ist ein interdisziplinäres Konzept und bezieht sich auf mediale Quellen aller Art; es schließt somit Filme mit ein (Vgl. Ko Hoand 2000: 10).

Visual Literacy wird auch als „visuelle Kompetenz“ (Ko Hoand 2000: 9) bezeichnet, weil es nicht nur darum geht, visuelle Symbole zu deuten, sondern diese auch selbst herzustellen. Genauer gesagt handelt es sich nicht nur um eine Interpretation von visuellen Medien, sondern auch um den eigenen Ausdruck bzw. die eigene Kommunikationsfähigkeit mittels Bilder und anderer Medien.

Auch die Definition durch die IVLA, die „International Visual Literacy Association, bezieht sich darauf, dass Visual Literacy gleichsam wie die verbale Kompetenz eine Kommunikationsfähigkeit darstellt:

„1. Visual literacy ist eine Gruppe von visuellen Kompetenzen, die ein Mensch durch das Sehen und die Einbeziehung sensorischer Erfahrungen entwickeln kann.

2. Visual literacy ist eine erlernte Fertigkeit, Kommunikation mit visuellen Symbolen (Bildern) zu interpretieren und mit Hilfe visueller Symbole Nachrichten zu erzeugen.

3. Visual literacy ist eine erlernte Fertigkeit, Bildhaftes in verbale Sprache zu übersetzen und umgekehrt.

4. Visual literacy ist die Fertigkeit, visuelle Informationen in visuellen Medien zu erfassen und zu bewerten.“ (IVLA, in Pettersson 1994: 222).

Mit dem Begriff Visual Literacy gehen auch die Begriffe „Visual Thinking“, „Visual Learning“ und „Visual Communication“ einher. Gemeint sind die Fähigkeiten, visuelle Darstellungen zu erkennen, auf Grund dieser Erfahrungen im Umgang mit Bildern Wissen zu generieren und sich diese Erfahrungen schließlich für den eigenen Ausdruck zu Nutze zu machen. Laut Seels ist dies einer der wichtigsten Faktoren, um in einer modernen, von Massenmedien geprägten Welt zurecht zu kommen: „The ability to interact critically with the symbols of mass media is perhaps the most important aspect of visual literacy today“ (Seels 1994: 108).

Laut Susan Shifrin ist für den kritischen Medienkonsum ein fundiertes Verstehen der visuellen Kommunikation notwendig, welche man nur durch gezielte Übungen im Bereich der Medienanalyse erreicht:

[...] a sophisticated understanding of the nature of visual communication is essential to critical media consumption. [...] This, in turn, requires experience with the ways in which visual media presentations are created and packaged, experience gained through training in visual analysis and media production. (Shifrin 2010: 108)

Es kann also gesagt werden, dass Visual Literacy einen bedeutenden Teil einer modernen Medienpädagogik darstellt, durch welche die Fähigkeit erlernt wird, mit modernen Medien bewusst, aktiv und reflektiert umzugehen. Filme sollen nicht nur passiv konsumiert sondern bewusst wahrgenommen und die gezeigten Bilder analysiert werden. Laut Ko Hoand geht es im Fremdsprachenunterricht darum, „die gesellschaftliche Kommunikation über Bilder zu analysieren und auf die dahinter stehende soziale Wirklichkeit zu schließen“ (Ko Hoand 2000: 18). Auch Seidl schließt sich dieser Meinung an, indem sie folgende Feststellung macht:

Bilder sind sowohl geprägt durch die Visualität der bildproduzierenden Kultur, als auch durch jene der bildrezeptierenden Kultur. Innerhalb dieser Spannung zweier Visualitäten vollzieht sich Seh-Verstehen im Fremdsprachen- und Fremdkulturunterricht. [...] Es geht vor allem um den Erwerb und die Anwendung interkulturell orientierter Verstehensstrategien, die in einem dialektischen Prozess auf eine transkulturelle Ebene zu heben sind. [...] Hier gilt es insbesondere, naturalisierte mediale Darstellungsformen sichtbar zu machen und ihre Konstruiertheit aufzuzeigen. (Seidl 2007: 42)

Die Analyse und Interpretation von Filmen im Unterricht im Sinne der *Visual Literacy* bereitet die Lernenden darauf vor, die erlernte Kompetenz, mit Medien aktiv und reflektiert umzugehen, auch außerhalb des Unterrichts anwenden zu können (Vgl. Rössler 2007: 17). Ziel ist es also, dass die Lernenden auch im Alltag einen sachlich-kritischen Blick auf Medien werfen und eine kritische Haltung bewahren.

Um dies zu erreichen muss die unwillkürliche Aufmerksamkeit, mit der Filme normalerweise geschaut werden, in eine willkürliche Aufmerksamkeit gelenkt werden. Es werden Dinge aufgegriffen, die für die Lernenden speziell interessant und/ oder mit dem eigenen Leben verknüpft werden können (Vgl. Sass 2007: 6). Die Lehrperson setzt für die Filmdidaktisierung somit einen klar definierten Fokus, der mit dem Vorwissen der Lernenden verknüpft wird. So können die Lernenden ihr eigenes Weltwissen einbringen und selbstständig neue Inhalte erschließen.

Der Fokus im Umgang mit Filmen kann auf vielerlei Art erfolgen: Es können gestalterisch-ästhetische Strukturen oder auch sub-textuale Elemente, also Elemente, die über die gesprochene Sprache hinausgehen, thematisiert werden.

Wie schon erwähnt ist bei der Interpretation von visuellen Inhalten zu beachten, dass der kulturelle Kontext eine wichtige Rolle spielt, da bildliche Darstellungen immer in einem kulturellen Umfeld entstehen und je nach kulturellem Hintergrund unterschiedlich interpretiert werden (Vgl. Ko Hoand 2000: 11). Die Interpretation erfolgt gemäß dem Vorwissen des Betrachters, der die filmischen Zeichen und Zeichenkombinationen entsprechend seiner kulturellen Kenntnisse analysiert.

In Zusammenhang damit stellt Kern die These auf, dass nicht nur Bilder kulturell unterschiedlich interpretiert werden, sondern dass auch jedes gesprochene Wort im Hinblick auf Stimmungslage und Charakter mit einer kulturell geprägter Wahrnehmung abgetastet wird. Laut Kern kann der Rezipient „nur‘ gemäß seiner eigenen Gemüts- und Auffassungslage dekodieren“ (Kern 2006: 34).

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass eine bewusste Förderung der *Visual Literacy* als Teil der Medienpädagogik einen wichtigen Faktor im Umgang mit Filmen darstellt, weil die Lernenden somit weg von einem „Bildanalphabetismus“ (Faulstich 1978: 3, in Schwerdtfeger 1989: 17) und hin zu einer reflektieren und kritischen Bewusstheit für ästhetische Darstellungen gelenkt werden.

Die Entwicklung einer solchen Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das Medium Film ermöglicht es dem Rezipienten, eigenständige Interpretationen der Texte seiner Lebenswelt vorzunehmen, unbewusst erlebte Wirkungen ins Bewusstsein zu rücken und zu einer begründeten individuellen Bedeutungsfindung bezüglich der subjektiv ausgewählten Filmtexte zu gelangen. (Bienk 2008: 20f)

Die Lernenden erkennen die „Möglichkeit zur Selbstbestimmung“ und lernen, „auf die Informations- und Bilderflut kritisch und kreativ zu reagieren“ (Bienk 2008: 21).

Im nächsten Kapitel soll nun beschrieben werden, wie Filme sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können, sodass die Lernenden diese visuelle Kompetenz erwerben und andererseits auch ihre sprachlichen Fähigkeiten ausbauen können.



## **2.4. Didaktische Hinweise für den Einsatz von Filmen im Unterricht**

In den vorherigen Kapiteln wurde beschrieben, welche Vorteile die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht gegenüber anderen Medien bringt. Jedoch muss festgehalten werden, dass das bloße Beschallen mit authentischem Filmmaterial noch nicht zum Spracherwerb führt. Für den Sprachlernprozess müssen bestimmte Aufgaben und Übungen entwickelt werden, durch welche die Strategien des Hör-Sehverstehens vermittelt werden können.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass in regulären Unterrichtsstunden nicht mit gesamten Spielfilmen gearbeitet werden soll. Einerseits sind gesamte Spielfilme mit einer Durchschnittslänge von 90 Minuten zu zeitaufwändig, und andererseits stellt das bloße Zeigen von Filmen keine sinnvolle Beschäftigung mit dem Medium im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts dar.

Es soll deshalb mit Sequenzen gearbeitet werden, die eine Länge von bis zu 20 Minuten aufweisen und somit sinnvoll in das Unterrichtskonzept eingebunden werden können. Auch wenn den Lernenden der gesamte Film nicht bekannt ist, so kann mit Filmausschnitten gearbeitet werden, sofern sie so gewählt sind, dass sie für sich stehen bzw. nach einer einführenden Erklärung mühelos verstanden werden können. Ein Vorteil von solchen Ausschnitten ist neben der Didaktisierbarkeit auch, dass sie auf den Spielfilm neugierig machen und für eine weitergehende Beschäftigung mit der Fremdsprache motivieren können (Wörther 2005: 11).

Eine weitere Möglichkeit ist die Arbeit mit Kurzfilmen, die durch ihre Kürze besonders gut eingesetzt werden können. Sie unterscheiden sich von Filmsequenzen dadurch, dass sie eine höhere Komplexität aufweisen durch verdichtete Formmittel. Das bedeutet, dass sie in wenigen Minuten Inhalte darstellen müssen, die in Spielfilmen viel mehr Zeit in Anspruch nehmen können. Besondere Merkmale von Kurzfilmen sind z.B. eine lückenhafte, fragmentarische Erzählung, ein rascher, unerwarteter Anfang und Schluss, oder das Zusammenfallen von Höhepunkt und Schluss. Vom Zuschauer wird

deshalb eine durchgängige Aufmerksamkeit und Konzentration verlangt (Vgl. Welke 2007).

Auch Tschirner vertritt die Ansicht, dass kurze Sequenzen, die jeweils nur wenige Minuten umfassen, besser geeignet sind als ganze Spielfilme, v.a. auch, weil sie mehrmals mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen gezeigt werden können.

Er schlägt für die Arbeit mit Filmsequenzen die Aufgabenprogression mittels eines Drei-Phasen-Modells vor, d.h. jeder Filmausschnitt wird drei Mal mit einer jeweils wechselnden Aufgabenstellung gesehen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Drei-Phasen-Modell.

	Visuelle Phase	Sprachliche Phase	Thematische Phase
emotionale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aufwärmen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Verstehen</i></li> <li>• <i>Lernen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Interesse wecken</i></li> <li>• <i>Zum Weitermachen animieren</i></li> </ul>
inhaltliche Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>visuelles Verstehen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>sprachliches Verstehen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>thematisches Verstehen</i></li> </ul>
Sprachlern-ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Inhaltliche Vorbereitung (Schemata/Skripte)</i></li> <li>• <i>Versprachlichung des Gesehenen (=Leseverständnis)</i></li> <li>• <i>Wiederholung</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lernen neuer Elemente</i></li> <li>• <i>Aufmerksamkeit auf Sprache lenken</i></li> <li>• <i>Verhältnis Laut/Schrift</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Konsolidierung neu gelernter Elemente</i></li> <li>• <i>affektive Verknüpfung</i></li> </ul>

Abbildung 2: Tschirner 1999

Diese Modell stellt einen Unterricht in drei Phasen dar: der visuellen, der sprachlichen und der thematischen Phase, welche jeweils unterschiedliche Lernziele verfolgen.

In der ersten Phase – nach dem erstmaligen Sehen – muss eine Aufgabe gestellt werden, die rein visuell gelöst werden kann. Dadurch werden

die Lernenden zunächst auf den Film eingestimmt, und es kommt sofort zu einem ersten Erfolgserlebnis, wenn sie Inhalte vorhersagen und mittels ihres Weltwissens interpretieren können. Obwohl die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die visuelle Wahrnehmung der Orte oder handelnden Personen gerichtet ist, so läuft die akustische Information – der Ton – mit und wird beiläufig aufgenommen bzw. kann zum Gesamtverständnis der Situation beitragen. „Über die visuelle Information und über die Versprachlichung dieser Information werden Verstehensschemata aufgerufen, in die das auditive Verstehen des zweiten Durchlaufs eingebettet werden kann.“ (Tschirner 1999). Die erste Phase dient also zur Vorbereitung, zur thematischen Einstimmung und zur Vorentlastung der zweiten Phase.

In der darauffolgenden sprachlich orientierten Phase richten sich die Aufgaben nach der auditiven Information des Filmausschnitts. Es werden also Aufgaben gestellt, die nur gelöst werden können, wenn das Gesprochene verstanden wird. Der Fokus wird dabei auf neue sprachliche Formen gelenkt, die wahrgenommen, verstanden und gespeichert werden sollen. Es können z.B. Übungen durchgeführt werden, bei denen die Äußerungen in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen, einer Person zugeordnet werden oder entschieden werden muss, ob die Äußerungen vorkommen oder nicht. Somit wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf neue Wörter und Strukturen gelenkt.

Bei der dritten und letzten Phase steht die Thematik des Filmausschnitts im Vordergrund. Es sollen Aufgaben gestellt werden, bei denen die Lernenden gefordert werden, ihre persönliche Meinung einzubringen und weiterführende Handlungen auf Grund ihres Weltwissens zu antizipieren. Auch in dieser Phase können die neu eingeführten Wörter und Begriffe durch die eigenständige Anwendung gefestigt werden.

Das 3-Phasen-Modell zeigt einen sinnvoll strukturierten Aufbau und eine klar erkennbare Progression. Selbstverständlich stellt es aber nur eine Art und Weise dar, wie mit Filmen im Unterricht gearbeitet werden kann. Die Art der Übung sollte vom jeweiligen Film, der Intention der Lehrperson, den Lernzielen, der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Lern- und Interessensstand der Lernenden orientieren (Vgl. Thaler 2010: 143).

Als Nachteil dieses Modells kann gesehen werden, dass die Arbeit mit Filmen im Unterricht immer nach demselben Schema ablaufen würde, was gegen das „Gebot der Abwechslung“ (Thaler 2010: 143) spricht und sich deshalb negativ auf die Motivation der Lernenden auswirken könnte. Eine gewisse Abwechslung der Übungs- und Aufgabentypen sowie der Sozialformen ist auch bei der Arbeit mit Filmen im Unterricht von großer Bedeutung.

Thaler schlägt deshalb vier verschiedene Präsentationsmodi von Filmen vor, die abwechselnd eingesetzt werden sollen:

Präsentationsmodus	Vorteile	Nachteile
<b>Block-Präsentation:</b> Vorführung des gesamten Films, Sehen an einem Stück	<ul style="list-style-type: none"> <li>- natürliches Sehverhalten</li> <li>- außerschulische Medienwirklichkeit</li> <li>- Spannung, Unterhaltung</li> <li>- Wenig Zeit- und Vorbereitungsaufwand</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- passiver Konsum</li> <li>- Fehlen didaktischer Aufbereitung</li> <li>- Mangel an Lerneffizienz (kein <i>noticing/ focussing</i>)</li> <li>- Bonbondidaktik</li> </ul>
<b>Intervall-Präsentation:</b> Unterteilung des Films in einzelne Sequenzen (ca. 15 Min.), sukzessives Sehen in mehreren Unterrichtsstunden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeiten didaktischer Aufbereitung</li> <li>- <i>pre-, while-, post-viewing tasks</i> pro Stunde</li> <li>- Sehen des gesamten Films</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmentierung</li> <li>- Spannungsverlust</li> <li>- Zeitaufwand (6-10 Unterrichtsstunden)</li> <li>- Unnatürliches Sehmuster</li> </ul>
<b>Sandwich-Präsentation:</b> Vorführung ausgewählter Sequenzen, Überspringen anderer Szenen, Verbalisierung ausgelassener Teile	<ul style="list-style-type: none"> <li>- didaktische Aufbereitung (<i>pre-/while-/post-stages</i>)</li> <li>- geringerer Zeitaufwand als bei Intervall-Verfahren</li> <li>- Auslassen unwichtiger Passagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zerstückelung</li> <li>- Verständnisprobleme durch Unvollständigkeit</li> <li>- höherer Zeitaufwand als bei Segment-Verfahren</li> </ul>
<b>Segment-Präsentation:</b> Vorführung und Bearbeitung nur einer Szene oder Sequenz (z.B. Eröffnungsszene)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokussierung einer wesentlichen Sequenz</li> <li>- geringster Zeitbedarf</li> <li>- didaktisch-methodische Flexibilität</li> <li>- wiederholte Darbeitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Isolierung einer Szene</li> <li>- Vernachlässigung wichtiger Filmaspekte</li> <li>- Reduzierung des Unterhaltungswerts</li> </ul>

Abbildung 3: Präsentationsformen für Filme (Thaler 2010: 144)

Entsprechend der ersten Art der Präsentation wird der Spielfilm in voller Länge gezeigt, was den Sehgewohnheiten der Lernenden gleichkommt und einen großen Unterhaltungswert sowie einen geringeren Zeit- und

Vorbereitungsaufwand für die Lehrkraft bedeutet. Dies kann z.B. in Form eines „*guided movie afternoon*“ (Thaler 2010: 143) erfolgen, einer Kombination aus Blockpräsentation und Aufgabenstellung. Dabei werden zunächst einführende Informationen zum Film gegeben und anschließend eine oder mehrere konkrete Beobachtungsaufgaben gestellt, die während des Sehens durchgeführt werden müssen. In der nächsten Unterrichtseinheit erfolgt dann eine gemeinsame, abschließende Reflexion. Das Filmschauen kann dabei sowohl in der Schule, im örtlichen Kino oder als unabhängig im häuslichen Rahmen erfolgen (Vgl. Thaler 2010: 143f). Ein Nachteil ist jedoch, dass hier eine wirkliche didaktische Aufarbeitung fehlt, die Lerneffizienz gering ist und es eher den passiven Konsum von Filmen fördert.

Bei der Intervall-Präsentation wird der Film zwar als Ganzes, aber in einzelne Sequenzen aufgeteilt und jeweils mit einer konkreten Aufgabenstellung verbunden gezeigt. Nachteilig ist hier der große zeitliche Aufwand sowie der Spannungsverlust durch die Zerstückelung des Films, jedoch ist hier die Lerneffizienz größer als bei der Blockpräsentation, weil verschiedene Aufgaben und Übungen gestellt werden.

Die Sandwich-Präsentation ist eine Art der Vorführung, bei der einzelne Sequenzen von der Lehrperson ausgewählt und didaktisch aufbereitet werden. Unwichtige Sequenzen werden übersprungen und stattdessen von der Lehrkraft nacherzählt. Ein Nachteil ist, dass es zu inhaltlichen Verständnisproblemen kommen kann, jedoch ist der zeitliche Aufwand geringer als beim Intervall-Verfahren und es kann eine Vielzahl von Übungen gestellt werden.

Die vierte Art der Präsentation laut Thaler ist die Segment-Präsentation. Hierbei wird nur eine Szene oder Sequenz, bevorzugt die Eröffnungs- oder Schlussequenz bzw. eine Schlüsselszene des Films, gezeigt. Von Vorteil sind die Fokussierung auf eine wesentliche Sequenz und der geringe Zeitbedarf, wobei eine Szene auch wiederholt gezeigt werden kann. Nachteilig wirken sich jedoch die Reduzierung des Unterhaltungswerts und die Vernachlässigung wichtiger Filmaspekte aus.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sowohl geschlossene Übungen (z.B. Überprüfung des Hör-Sehverstehens mithilfe von richtig/falsch-Übungen) als

auch offene Aufgaben (z.B. das Notieren von wichtigen Aussagen) bei der Arbeit mit Filmen eingesetzt werden können, wobei sich eine Balance zwischen handlungsorientierten und lehrerzentrierten Übungen, also zwischen LernerInnenautonomie und Steuerung seitens der Lehrkraft, ergeben soll. Dieses „*balance teaching*, d.h. eine Kombination geschlossener und offener Lernarrangements, stößt auch auf große Zustimmung bei Lehrkräften“ (Thaler 2010: 145).

Filme im Unterricht können gewiss auch dazu dienen, weiter führende Übungen durchzuführen, welche die Lernenden zum Lesen, Schreiben oder Sprechen anregen. Abraham beschreibt u.a. das Filmgespräch als sinnvolles Mittel einer Anschlusskommunikation. Weiters nennt er das Verfassen von Textsorten, die der filmischen Realität entsprechen – wie etwa einer Filmkritik – oder das Nachdenken über die Verfilmbarkeit von literarischen Stoffen sowie das Erspielen von Filmrollen und Filmszenen als gewinnbringende Aktivitäten, die im Anschluss an das Sehen stattfinden können (Vgl. Abraham 2009: 58).

Laut Wörther ist die Arbeit mit Screenshots als Schlüsselbilder vorteilhaft, welche „das schnelle Geschehen eines Films wie ein Brennglas auf den Punkt bringen können. Besonders ertragreich im Blick auf aussagekräftige Screenshots sind dabei Einstiegs- und Schluss-Sequenzen von Filmen“ (Wörther 2005: 11).

All diese Aktivitäten stellen jedoch nur eine Ergänzung und Vertiefung der eigentlichen Arbeit mit Filmen dar und können Übungen zum Hör-Sehverstehen nicht ersetzen. Werden Filme immer nur als Anlass zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema verwendet, so arbeitet man am eigentlichen Potential von Filmen vorbei. Das Verstehen und richtige Interpretieren von authentischen Kommunikationssituationen und das Erarbeiten von neuen Sprachstrukturen mittels dieser „natürlichen“ Sprachanlässe sollten bei der Arbeit mit Filmen im Unterricht im Vordergrund stehen. Inhaltliche Fragen sollten mit Gestaltungsaspekten verknüpft werden, wobei immer von der Wirkung auf den Rezipienten ausgegangen werden soll (Vgl. Abraham 2009: 56).

Auch Schwerdtfeger beschäftigt sich mit ganz konkreten Übungen, die

im Unterricht durchgeführt werden können, und setzt den Fokus auf das Verstehen von non-verbalen und verbalen Ausdrucksweisen. In ihren Übungen soll z.B. Mimik, Gestik und Körperhaltung beschrieben, Stummfilme unter Berücksichtigung des non-verbalen Verhaltens selbst vertont oder Dialoge synchronisiert werden (Vgl. Schwerdtfeger 1989).

Neben der ganzheitlichen Analyse der dargestellten Kommunikationssituationen ist es im Sinne der Befähigung der Lernenden zur Visual Literacy auch wesentlich, dass die Lernenden die durch visuelle Medien dargestellte gesellschaftliche Kommunikationsabsicht analysieren lernen, um auf die dahinter stehende Wirklichkeit schließen zu können. Diese Kompetenz wird durch Übungen zu gestalterischen und ästhetischen Strukturen visueller Medien erworben. Ziel ist das Erkennen von realistischen, weniger realistischen oder unrealistischen Darstellungsweisen (Vgl. Ko Hoand 2000: 17f). Gerade in einer Zeit, wo Informationsmanipulation allgegenwärtig ist – man denke an die Montage von Bildern und Filmausschnitten in den Nachrichten, oder an die Verfälschung von Namen und Informationen in dokumentarischen Filmen – ist es unumgänglich, dass die Lernenden einen reflektierten Umgang mit visuellen Medien erlernen (Vgl. Ko Hoand 2000: 23).

Die visuelle Lesefähigkeit kann durch Übungen zu filmischen Mitteln erworben werden. Dabei sollen Übungen gestellt werden, anhand derer die Lernenden die Wirkung der filmischen Mittel reflektieren können. Dazu ist es notwendig, das Fachvokabular filmischer Mittel zumindest überblicksweise zu vermitteln, denn gleichsam wie in der Literaturdidaktik benötigen die Lernenden einen Fachwortschatz bzw. eine gewisse Ausdrucksmöglichkeit, um einen reflektierten Diskurs über Filme führen zu können (Vgl. Abraham 2009: 30). Bienk stellt folgendes fest: „Die Grundlage jeder vertieften [...] Beschäftigung mit audiovisuellen Texten ist die Kenntnis des Instrumentariums, mit dem diese Medien arbeiten“ (Bienk 2008: 11).

Zunächst unterscheidet man zwischen statischen und dynamischen Faktoren. Die statischen Faktoren des Films beziehen sich auf das einzelne Bild, und z.B. auf die Einstellungsgröße, während sich die dynamischen Faktoren vorwiegend auf die Kameraeinstellungen beziehen.

In der Filmanalyse differenziert man laut Faulstich zehn Faktoren, die auf die Einstellung wirken:

1. Einstellungsgröße: Detail/ Groß/ Nah/ Amerikanisch/ Halbnah/ Halbtotale/ Total/ Weit
2. Einstellungsperspektive: Untersicht = Froschperspektive/ Bauchsicht/ Normalsicht/ Aufsicht = Vogelperspektive
3. Einstellungslänge
4. Einstellungskonjunktion: Schnitt/ Abblende/ Aufblende/ Überblende, etc.
5. Belichtung: Unter-/ Normal-/ Über-/ Mehrfachbelichtung
6. Kamerabewegung: Schwenk/ Parallelfahrt/ Handkamera/ statische Kamera, etc.
7. Kamerabewegungsrichtung: oben/ unten/ links/ rechts/ Zoom
8. Objektbewegung: Haupt-/ Nebenbewegung/ im Vordergrund/ im Hintergrund
9. Objektbewegungsrichtung: heraus/ hinein/ entlang des Bildes
10. Achsenverhältnis: Winkel (Vgl. Faulstich 1980: 58–60)

Wie bereits erwähnt kann das Wissen über filmische Mittel dazu beitragen, dass die Lernenden audio-visuelle Medien reflektierter betrachten können. Besonders bedeutsam in diesem Zusammenhang sind die Begrifflichkeiten der Einstellungsgröße, der Einstellungsperspektive sowie der Kamerabewegung.

Bezüglich der Einstellungsgröße kann gesagt werden, dass sie „die Nähe [bestimmt], in der sich der Zuschauer zum gefilmten Objekt sieht bzw. emotional erlebt“ (Abraham 2009: 32). In anderen Worten, sie ermöglicht, gewisse Dinge in den Mittelpunkt zu stellen und erlaubt den Zusehern, eine engere emotionale Bindung zu einzelnen handelnden Personen aufzubauen. Werden z.B. Personen in Groß- oder Detailaufnahmen gezeigt, so ist es besser möglich, emotionale Regungen zu erkennen. Für den Fremdsprachenunterricht ist es üblich, diese Einstellungsgrößen an Hand einzelner Frames, also Bilder, darzustellen und zu diskutieren. Die Lernenden



erwerben dadurch die Fähigkeit, den Effekt der Einstellungsgrößen zu erkennen.

Die Einstellungsperspektive ist insofern bedeutsam, als dass sie einen starken Einfluss auf die Rezeption von Personen oder Gegenständen hat: Werden Dinge in der Untersicht dargestellt (d.h. in der Froschperspektive), so können sie übermenschlich groß oder bedrohlich wirken. Werden Personen jedoch in der Aufsicht gezeigt (d.h. in der Vogelperspektive), so erscheinen sie kleiner und schwächer. Allein durch die Einstellungsperspektive können Personen als unterlegen oder dominant dargestellt werden, was die Rezeption der Seher maßgeblich beeinflusst. Die Lernenden können also in der gemeinsamen Reflexion beurteilen, welche Wirkung die Darstellung aus einer bestimmten Kameraperspektive auf den Zuseher hat.

Die Kamerabewegung, wie z.B. Schenks oder Parallelfahrten, können dem Zuseher einen Überblick über die Umgebung verschaffen, gleichzeitig können sie aber auch zur Desorientiertheit beitragen. Durch Schwenks können Dinge gezeigt werden, die vorher nicht im Blickfeld waren, und können somit Sachverhalte. (Vgl. Abraham 2009: 30-35)

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass durch Übungen zu den ästhetischen Gestaltungsmitteln eines Filmes die Fähigkeiten zur bewussten Wahrnehmung, zur kritischen Rezeption und zur sinnvollen Nutzung von Medien erlernt werden können. Das Ziel der Filmanalyse ist es, „filmsprachliche Elemente und Strukturen stärker als Mittel der Wahrnehmungslenkung, der bewussten Inszenierung und damit der gezielten Wirkungs- und Bedeutungsschaffung zu interpretieren“ (Bienk 2008: 19)

Es muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass die oben genannten Übungen lediglich einen Ausschnitt aus einer Vielzahl von Aufgaben und Übungen darstellen, die im Unterricht eingesetzt werden können.

Heutzutage gibt es eine große Anzahl an Publikationen, die sich mit Praxisbeispielen und konkreten Aufgabenstellungen für den Unterricht beschäftigen (Vgl. u.a. Abraham 2009, Österreich Institut, Weißling/ Yareham 2001, Stempleski/ Tomalin 2001, Sherman 2003). Diese Autoren schlagen eine Vielzahl an Möglichkeiten vor, wie mit Filmen, Videoclips oder

Filmausschnitten gearbeitet werden kann. Viele dieser konkreten Übungsvorschläge sind einfach in die Praxis umzusetzen: Filmvergleiche anstellen, Storyboards erstellen, ein Remake des gezeigten Filmes schreiben, Charaktere vergleichen, wie eine „Fliege an der Wand“ das Filmgeschehen beobachten und darüber berichten, Dialoge transkribieren, etc.

Wichtig ist, dass die Arbeit mit Filmen abwechslungsreich ist und Filme sowohl filmästhetisch als auch inhaltlich bearbeitet werden. Wie sich im folgenden Kapitel zeigt ist es gerade diese inhaltliche Dimension, welche die Lernenden auch indirekt aufnehmen können.

### **3. „Bilder im Kopf verändern“: Der indirekte Landeskundeunterricht mittels Film**

#### **3.1. Begriffsdefinition „Landeskunde“**

Um untersuchen zu können, ob Filme einen Beitrag dazu leisten können, Landeskunde auf indirekte Weise zu unterrichten, ist es zunächst notwendig, den Begriff „Landeskunde“ zu definieren und auf die unterschiedlichen Konzepte von Landeskundeunterricht einzugehen.

Viele Wissenschaftler bemängeln, dass es keine eindeutige Definition des Begriffs Landeskunde gibt, sondern eine Vielzahl von Deutungen und Interpretationen. Dies hat sowohl damit zu tun, dass der Begriff sehr eingeschränkt auf ein gewisses Themengebiet als auch sehr unspezifisch auf die Gesamtheit aller kulturspezifischen Inhalte angewendet werden kann. Ehnert und Wazel umschreiben die Schwierigkeit einer eindeutigen Definition von Landeskunde wie folgt:

[D]ie Komplexität des Gegenstandes bedingt, daß [sic] Erkenntnisse aus einer nahezu unübersehbaren Fülle von Wissenschaften als Bezugsquelle für die Lehre heranzuziehen sind [...]. Diese Vielfalt beeinflusst [sic] die Benennung der Disziplin bzw. der Komponente, die für die landeskundliche Unterrichtung verantwortlich zeichnet; man spricht von Landeskunde, Deutschlandkunde, Deutschlandstudien, German Studies, civilisation, Kulturkunde, Regional- und Länderwissenschaften, transnationaler Kulturkunde. Um die Verwirrung noch größer zu machen, versteht man darunter entweder ein spezifisches Forschungs- und Lehrgebiet [...], meistens jedoch eine bzw. die inhaltliche Komponente eines jeden Fremdsprachenunterrichts [...]. (Ehnert/Wazel 1994: 273)

Grawe unterscheidet deshalb drei wesentliche Forschungs- und Lehrbereiche der Landeskunde:

1. Landeskunde als inhaltliches Element des Sprachunterrichts
2. Landeskunde als eigenes Unterrichtsfach
3. Landeskunde mittels der Analyse von Dichtung

(Vgl. Grawe 1987: 461-465)

Für diese Arbeit ist die erste Art der Landeskunde entscheidend, die anderen beiden sind hier zu vernachlässigen.

Auch Barkowski und Krumm schließen sich der ersten Art der Landeskunde nach Grawe an und beschreiben Landeskunde als „verschiedene Forschungsansätze und Lehrkonzepte [...], die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten des Deutschunterrichts sowie Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen“ (Barkowski/ Krumm 2010: 180). Gemeint ist also die Art der Landeskunde, die innerhalb des Deutschunterrichts mittels Darstellung durch Bilder, Grafiken und Statistiken in Lehrbüchern oder durch die direkte Vermittlung der Lehrperson erfolgt.

Interessant erscheint, dass Grawe diese Art der Landeskunde als inhaltliches Element des Sprachunterrichts bezeichnet, das „auf indirekte Weise vermittelt“ (Grawe 1987: 461) wird. Er erklärt dies folgendermaßen:

[D]a Sprache ihrem Wesen nach nur als Sinnträger denkbar ist, da der ganze Zweck des Sprachlernens darin besteht, Zugang zu einer neuen Sinnwelt zu erschließen, und dementsprechend Sprachunterricht als bloße Übung in Semiotik, als abstraktes Erwerben und Rekapitulieren grammatischer und syntaktischer Strukturen gar nicht vorstellbar ist, wäre es unsinnig, das Semantische nicht auf den Wissenserwerb über die Ländern zuzuschneiden, in denen die erlernte Sprache natürlicherweise lebt. (Grawe 1987: 461)

Grawe geht also davon aus, dass landeskundliche Inhalte in den Strukturen einer Sprache vorhanden sind. Wird nun eine Fremdsprache vermittelt, so ist es unumgänglich, dass auch kulturspezifische, landeskundliche Inhalte vermittelt werden, da diese den einzelnen Begrifflichkeiten und den syntaktischen Strukturen inhärent sind. Auch Rösler schließt sich dieser Meinung an, indem er feststellt, dass „Sprache nicht ohne Inhalte gelernt werden kann“ (Rösler 1994: 65).

Landeskunde als inhaltliches Element des Sprachunterrichts erfolgt also indirekt. Grawe bezeichnet auch die dritte Art – die Vermittlung von Landeskunde mittels Poesie – als indirekte Art und Weise, Landeskunde zu vermitteln. Lediglich die zweite Art, nämlich der Landeskundeunterricht als

eigenes Unterrichtsfach, wird als „direkt“ bezeichnet (Vgl. Grawe 1987: 461-465), weil es unmittelbar um die Vermittlung landeskundlicher Fakten geht.

Es kann folglich argumentiert werden, dass auch Filmdidaktisierungen eine indirekte Art und Weise darstellen, Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zu lehren. „Filmtexte bilden das, was ist, nicht einfach ab, sondern sie reproduzieren und konstruieren scheinbare gesellschaftliche Konsense und Wahrheiten. Medienrealität transportiert Vorstellungen und Phantasien einer Gesellschaft“ (Bienk 2008: 20). Die Lernenden erfahren also indirekt Landeskunde mittels der bildlichen Abbildungen von Institutionen, Kulturgütern, Denkmälern, etc., aber auch durch die sprachlichen Eigenheiten der Protagonisten und ganz allgemein gesprochen durch die zwischenmenschlichen – verbalen und nonverbalen – Handlungen.

Wie dies erfolgt und inwieweit es sich auf die *Bilder im Kopf* der Lernenden auswirkt, wird im praktischen Teil der Arbeit noch näher erläutert.

Auch wenn heutzutage der allgemeine Konsens darüber herrscht, dass der „Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur [...] ein genuiner und unverzichtbarer Teilbereich des Fachs“ Deutsch als Fremdsprache ist (Altmayer 2003: 110f), so muss festgehalten werden, dass dies nicht immer der Fall war. Erst seit den späten 1970 bzw. 1980er Jahren wurde Landeskunde als eine der drei Komponenten des DaF-Unterrichts – neben Linguistik und Literaturwissenschaft – gesehen. Seitdem war es unumstritten, dass „die Deutschlernenden auch über das Land oder die Länder informiert werden müssen, in denen diese Sprache gesprochen wird“ (Weinrich 1980: 43). Obwohl Weinrich bereits den Plural „Länder“ benutzte und sich somit nicht nur auf Deutschland bezog, wurde erst zu Beginn der 1990er Jahre die Forderung nach der Berücksichtigung aller deutschsprachigen Ländern laut. Mit dem sogenannten DACH-Konzept erarbeiteten VertreterInnen aus Österreich (A), der Bundesrepublik (B), der Schweiz (C) und der DDR (D) die sogenannten ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. Es sollten erstmals die kulturellen und sozialen Realitäten des gesamten deutschsprachigen Raums berücksichtigt und eine Gleichwertigkeit der deutschsprachigen Länder erreicht werden. In den Thesen wurden Grundsätze für die Rolle der Landeskunde im Unterricht sowie die

methodische Realisierung formuliert, entsprechend des Prinzips, dass Sprachunterricht immer Landeskundeunterricht und Landeskundeunterricht gleichzeitig Sprachunterricht ist (Vgl. ABDC-Thesen 1990).

Laut Groenewold muss Landeskunde „denselben methodischen Richtlinien wie das Erlernen der übrigen Bereiche der Fremdsprache [unterliegen]“ (Groenewold 2005: 106). In anderen Worten, auch der Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts lässt sich nicht theoretisch vorwegnehmen, sondern muss in Bezug zur jeweilige Unterrichtssituation gesetzt werden, d.h. gemäß der Motivation und Interessen der Lernenden, des Unterrichtsorts sowie der Organisation des Unterrichts. „Allgemeingültige Unterrichtskonzeptionen, die den spezifischen Bedürfnissen in den unterschiedlichen Kontexten und Institutionen gleichermaßen gerecht werden, kann es folglich nicht geben“ (Veek/ Linsmayer 2001: 1167). Veek und Linsmayer stellen deshalb fest, dass es die Aufgabe der Landeskundedidaktik ist, „die für die jeweiligen Lernkonstellationen [...] geeigneten Unterrichtskonzepte und -materialien zur Verfügung zu stellen“ (Veek/ Linsmayer 2001: 1167).

Auch wenn es keine allgemeingültigen Theorien zum Landeskundeunterricht gibt, so lassen sich die methodischen Konzepte der Landeskunde in drei Ansätze einteilen: 1. kognitiver, 2. kommunikativer, und 3. interkultureller Ansatz, „was in gewisser Weise ihrer historischen Entwicklung entspricht, jedoch auch synchronisch als Schwerpunktsetzung innerhalb eines integrativen Konzepts zu verstehen ist“ (Barkowski/ Krumm 2010: 180). Die folgende Tabelle stellt eine Zusammenfassung der drei Ansätze dar:

<b>Didaktisches Konzept</b>	<b>Kognitiver Ansatz</b>	<b>Kommunikativer Ansatz</b>	<b>Interkultureller Ansatz / kulturbezogenes Lernen</b>
Didaktischer Ort	Eigenes Fach/ selbstständige Unterrichtseinheit	Im Fremdsprachenunterricht	Im Fremdsprachenunterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: in der Lage sein, sich ohne Mißverständnisse zu	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen

		verständigen	
Inhalte	Soziologie  Politik  Wirtschaft  Kultur Geschichte  → LANDESBILD	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten  Wie Leute im Gemeinwesen teilnehmen  Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten / ihren Lebensunterhalt sichern  Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung)  → ALLTAGSKULTUR/ GESPRÄCHSTHEMEN	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden          → FREMD-/ KULTUR- VERSTEHEN

Abbildung 4: Fremdsprache Deutsch 1992: 6

Beim kognitiven Ansatz steht die Vermittlung von landeskundlichem Wissen, von Daten und Fakten im Vordergrund, wobei die Themen von Wissenschaften wie Politologie, Geschichte oder Geografie hergeleitet wurden. Da dieses Wissen sowie die Strategien zur selbstständigen Wissenserweiterung hohe sprachliche Anforderung an die Lernenden stellen, wird landeskundliches Lernen im Sinn des kognitiven Ansatzes meist erst im Unterricht von Fortgeschrittenen vermittelt (Vgl. Pauldrach 1992: 6).

Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht bewirkte auch im Bereich der landeskundlichen Lerninhalte eine Neubestimmung: Im Vordergrund stehen die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden. Die Themen werden anhand der Bedürfnisse und Interessen der Lernenden gewählt, aber es werden auch Inhalte thematisiert, von denen man annimmt, dass sie von allgemeinem Interesse sind. Ziel ist die Handlungsfähigkeit im Alltag der Zielkultur und das Verstehen von alltäglichen kulturellen Phänomenen, die durch informations- und handlungsbezogene Konzepte vermittelt werden (Vgl. Pauldrach 1992: 7).

Der dritte, interkulturelle Ansatz erklärt „Kultur- und Fremdverstehen [...] zum gleichwertigen Lernziel“ (Barkowski/ Krumm 2010: 180). Im Mittelpunkt steht die Befähigung der Lernenden, die eigene sowie die Kultur

der Zielsprache besser zu verstehen. Es geht weniger um die Vermittlung von Fachwissen als um die Ausbildung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit und um die Entwicklung von Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen. Durch die Deutung der eigenen und fremden Lebenswelt sollen Vorurteile abgebaut werden (Vgl. Pauldrach 1992: 7f). In diesem Sinne besteht das Ziel der Landeskunde darin,

der tatsächlichen Begegnung der fremden Deutschstudenten mit den deutschsprachigen Ländern vorzuarbeiten oder sie verständnisfördernd zu begleiten; imaginäre Vertrautheit herzustellen, wo faktische nicht oder nur rudimentär besteht. Sie wird dementsprechend das Aktuelle dem Historischen und das Faktische dem Nicht-Faktischem vorziehen.“ (Grawe 1987: 461f)

Auch Groenewold beschreibt, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden im Fremdsprachenunterricht auf die Lebenswelt des anderen Landes gerichtet werden soll, wobei es weniger um das andere Land als um die „Begegnung mit der anderen Lebenswelt“ (Groenewold 2005: 105) geht. Er nennt dies „Begegnungsgeschichte“ (Groenewold 2005: 105) und meint damit die „Partizipation an der Sprach- und Lebenswelt des anderen Landes“ (Groenewold 2005: 106). Durch eine entsprechende Methodik sollen sinnvolle Lernangebote entwickelt werden, die eine Verbindung mit der Lebenswelt der Lernenden und mit der Kultur der Zielsprache herstellen und im Sinne einer „partizipatorische[n] Landeskunde“ (Groenewold 2005: 108) „partizipatorische Qualität“ (Groenewold 2005: 109) haben. In anderen Worten, die Lernenden sollen aktiv an der „Abgleichung zweier Lebenswelten“ (Groenewold 2005: 109) teilhaben, wodurch historisch gewachsene Fremd- und Selbstbilder bewusst gemacht und reflektiert werden können.



### 3.2. Stereotype und Vorurteile verändern mittels Landeskunde

Wie bereits erwähnt geht es bei der Vermittlung von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht um den Vergleich der Fremdkultur mit der eigenen Lebenswelt.

Dies hat damit zu tun, dass wir gewisse Vorstellungen und *Bilder im Kopf* über die eigene Kultur und die Fremdkultur haben: „Jeder, der Deutsch lernt, bringt schon gewissen Vorstellungen über die Deutschen und die deutsche Sprache in den Unterricht mit, Erfahrungen (z.B. mit deutschen Touristen), Ängste (vor der „schweren“ Sprache), Klischees und Vorurteile [...]“ (Krumm 1992: 16). Diese – oftmals stereotypen – Vorstellungen sind den Lernenden meist aber nicht bewusst, sondern laufen unbewusst ab. Krumm formuliert diesen Sachverhalt folgendermaßen:

„Landeskunde“ steckt also in den Köpfen schon drin, und zwar einmal als Vorstellung über Deutschland, zum andern aber auch in Form der eigenen Normen und Werte, die jeder aus der eigenen Kultur ganz unhinterfragt als Maßstab an die Zielkultur heranträgt – Landeskunde im Deutschunterricht bedeutet dann, das scheinbar schon Gekannte und Normale zu relativieren. (Krumm 1992: 17f)

Es geht also in der Landeskunde darum, den Lernenden ihre eigenen Denkmuster bewusst zu machen und ihnen zu vermitteln und ihre (oft stereotypen) Vorstellungen zu reflektieren. Dies geschieht durch den Abgleich zwischen den Autostereotypen und den Heterostereotypen, also den Vorstellungen über sich selbst und seine eigenen Kultur und den Meinungen über andere, fremdartige Kulturen.

Beller beschreibt diesen Abgleich zwischen der Eigen- und der Fremdperspektive als dialektale Spannung. Er meint, dass sich „[d]araus ein Wechselspiel der Meinungen [ergibt], bei dem das Urteil über den Fremden und das jeweils Unbekannte [...] als Vorurteil erscheint“ (Beller 1987: 665). Das heißt, dass durch das Bewusstwerden eigener Denkmuster über das „Fremde“ eine Bewusstmachung der eigenen Persönlichkeit erfolgt. Die Vorurteile und stereotype Meinungen über das Fremde geben also in gewisser Weise die eigenen, kulturspezifischen Denkmuster wider, wie das folgende Zitat belegt:

Stereotypes about other nations, for instance, which are often presented as jokes or anecdotes, are a kind of language which enables people to think and speak about their own national identity, by way of detour, so to say. (Zijderveld 1987: 26f, in Beller 1987: 674)

In anderen Worten, durch die tradierten Stereotype ist es möglich, sich in indirekter Art und Weise auch mit der eigenen Identität und den eigenen Verhaltensweisen auseinanderzusetzen. Auch Beller meint, dass „Heterostereotypen mehr über den urteilenden Sprecher selbst aussagen als gar dessen eigenen Autostereotypen“ (Beller 1987: 674).

Wenn Deutschunterricht nun einen Beitrag dazu leisten soll, diese vorhandenen Stereotype und Vorurteile zu verändern, so bedarf es zunächst der Bewusstmachung und Reflexion dieser Inhalte. Die Lernenden sollen ihre Vorstellungen über die Zielkultur erkennen und eigene Deutungsmuster überdenken. Laut Groenewold ist dies „ein kontinuierlicher Prozess der Bewusstmachung der eigenen Deutungsmuster und der Verwobenheit von Selbstbildern und Fremdbildern, die sich darin ausdrückt“ (Groenewold 2005: 113). Dass diese gezielte Wahrnehmung kein Prozess ist, der automatisch abläuft, stellt Krumm fest:

Interkulturelles Lernen und Verstehen entwickeln sich beim Sprachenlernen nicht automatisch mit, vielmehr bedarf es eines gezielten Wahrnehmungstrainings, um das Spezifische einer fremden Kultur sehen zu lernen. (Krumm 1992: 16)

Das grundlegende Prinzip, das hinter diesem Wahrnehmungsprozess steht, ist der Perspektivenwechsel (Vgl. Groenewold 2005: 113). Dies bedeutet, dass sich die Lernenden in die Zielkultur einfühlen und objektiv scheinende Sachverhalte aus der Perspektive der Fremdkultur beurteilen sollen. Ziel ist es dabei, nicht nur die Zielkultur besser zu verstehen, sondern sich eben auch der eigenen Vorstellungen bewusst zu werden. „So führt das Spiel mit der Fremdperspektive letztlich zur Bewusstmachung der Eigenperspektive“ (Lundquist-Mog 2007: 33). Es geht also darum, die stereotypen Vorstellungen zu erkennen und zu reflektieren, und weniger darum, Stereotype abzubauen, denn das

funktioniert nicht und ist auch unsinnig. Die im Laufe der Sozialisation erworbenen Deutungsmuster lassen sich nicht abbauen. Es sind ganz

normalmenschliche Orientierungshilfen, die wir alle [...] für lebensweltliche Bereiche parat halten. (Groenewold 2005: 118)

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass diese Fremdbilder in den Köpfen der Lernenden nicht bloß eine Reihe von Vorurteilen ist, denn „es handelt sich um einen differenzierten, mehr oder weniger kohärenten Apparat zur Weltorientierung, um Deutungsmuster, die in einer Kommunikationsgemeinschaft gewachsen sind. Diese Deutungsmuster sind komplex und einfach zugleich“ (Groenewold 2005: 109). Sie können als komplex gesehen werden, weil sie über Generationen lang tradiert wurden, und sind gleichzeitig einfach, weil sie versuchen, die Deutung von fremdkulturellen Handlungen zu vereinfachen.

Auch Beller schließt sich dieser Meinung an, indem er feststellt, dass es für die Erkenntnisprozesse des Menschen notwendig ist, Urteile abzugeben, die uns aber nicht bewusst sind und die auf Vorurteile aufbauen (Vgl. Beller 1987: 665). „[W]ir bedürfen ihrer als einer operational einzusetzenden Kategorien, als heuristischer Hilfsmittel zur – zugegebenermaßen – eingeschränkten Verständigung“ (Beller 1987: 666). Wir brauchen also diese vereinfachten Kategorien, um die Welt wahrnehmen und Erfahrungen machen zu können.

Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es deshalb, Landeskunde in direkter oder indirekter Art und Weise zu vermitteln und dadurch die vorhandenen Vorstellungen der Lernenden darzustellen, zu verstärken, zu verändern oder durch neue zu ersetzen.

Film „als Vermittlung kultureller Praxis“ (Abraham 2009: 57) kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten, denn es „werden *Meinungen*, Fantasien, Gefühle, Wünsche und persönliche Beziehungen in der Interaktion mit dem Medien *verändert*“ (Bienk 2008: 16). Bienk meint dazu folgendes:

Der Film gewinnt [...] mehr und mehr an Bedeutung für die Beurteilung der sozialen Realität, für die lebensweltliche Orientierung und die Identitätsbildung von uns allen; auch das Geschichtsbewusstsein, das nationale Selbstverständnis und das Verständnis fremder Kulturen werden in Zukunft mehr und mehr vom Medium Film bestimmt. (Bienk 2008: 15f)

### 3.3. Vermittlung von Landeskunde mittels Filme trotz „Fiktionalität“

Zu Beginn der Arbeit wurde bereits auf die Vorteile vom Filmeinsatz im Unterricht gegenüber anderen Medien eingegangen (siehe Kapitel 2.1). In diesem Abschnitt soll nun noch näher geklärt werden, ob es grundsätzlich möglich ist, landeskundliche Inhalte mittels Filme zu unterrichten.

Ein Kritikpunkt, warum Filme ungeeignet sind, um Landeskunde zu unterrichten, ist, dass Filme nur vorgeben, die Wirklichkeit abzubilden. Dieser Sachverhalt wird als „Fiktionalität“ bezeichnet und ist eine nicht abwendbare Eigenschaft des Mediums. Die Fiktionalität von Filmen kann als „imaginäre Wirklichkeit des Lichtspiels“ (Eiböck 1979: 29) bezeichnet werden.

Laut Abraham sind verschiedene Gegebenheiten ausschlaggebend dafür, dass Filme nicht der Wirklichkeit entsprechen können:

[Es] seien sowohl die Einzelbilder als auch die Abfolge, in die sie gebracht würden, durch Ausschnittswahl, Kameraperspektive und Montage gestaltet und besäßen daher ästhetischen Eigenwert. [...] Montage ist *Sinnproduktion*. Film ist also immer fiktional und nie objektiv. (Abraham 2009: 15)

Auch Rußegger ist der Meinung, dass die grundlegenden Merkmale von Spielfilmen „Fiktionalität und Narrativität“ sind,

die jedes Werk zu einem mehrdeutigen, interpretationswürdigen Produkt machen. Denn kein Geschehen wird im Film so gezeigt, wie es ‚tatsächlich‘ stattgefunden hat, sondern stets auf eine bestimmte Weise, aus einer bestimmten Perspektive, eingebunden in ein erzählerisches Sinngefüge, mit bestimmten Mitteln, die einer bestimmten Absicht entsprechen. (Rußegger 2003: 18)

Bei der Produktion eines Filmes entscheidet v.a. der Regisseur, was dargestellt und was weggelassen wird. Er ist hauptverantwortlich für die Schaffung der „Filmwirklichkeit“, indem er Dinge und Ereignisse auswählt und nur bestimmte Eigenschaften der abgebildeten Phänomene zeigt.

Die Fiktionalität eines Filmes ergibt sich auch durch die Kameraperspektive, die den Fokus auf ein ganz bestimmtes Detail lenkt und gleichzeitig die Umgebung unbeachtet lässt. Maßgeblich beteiligt an der

Schaffung einer fiktiven „Wirklichkeit“ sind auch der Schnitt und die Filmmontage, also die Aneinanderreihung der Bilder. Und nicht zuletzt sind es die Rezeption und Perzeption der Zuseher, also die individuelle Wahrnehmung jedes Einzelnen, die ein objektives Sehen von Filmen unmöglich macht. All dies sind Gründe dafür, dass Film gezwungenermaßen Fiktion und nicht Wirklichkeit ist (Vgl. Eiböck 1979: 9).

Gemäß Eiböck ist es dabei nicht entscheidend, ob es sich um Spielfilme oder Dokumentarfilme handelt, d.h. ob sie nach fiktiven oder dokumentarischen Prinzipien vorgehen:

Filme sind niemals mit den abgebildeten Objekten und Ereignissen vor der Kamera [...] identisch und reduplizieren die Gegenstände und Ereignisse der sichtbaren Welt nicht! Im Gegenteil sind sie immer – und zwingend! – Konstrukte (= „Film-fiction“), die zu ihrem Aufbau Abbildungen raum-zeitlicher AUSSCHNITTE [Hervorhebung durch Eiböck] der gegenständlichen Wirklichkeit verwenden können.“ (Eiböck 1979: 7)

Besonders Dokumentationen erwecken den Anschein, die Realität objektiv und unverändert abzubilden. Der Unterschied zwischen den beiden Gattungen „Dokumentation“ und „Fiktion“ ist, dass die Ereignisse in „Fiktionsfilmen“ (z.B. Spielfilme) eigens zur Filmaufnahme gestellt werden, während bei „Nonfiktionsfilmen“ (z.B. Dokumentationen) Objekte und Ereignisse nicht inszeniert werden müssen (Vgl. Eiböck 1979: 10). Nichtsdestotrotz findet auch bei Dokumentationen eine gewisse Transformation der Realität statt, und zwar durch die Auswahl des Regisseurs und die Kamera, die nur einen kleinen Ausschnitt der Realität einfangen und abbilden kann. Wie Pawlowski meint stellt „Film immer eine Nachahmung von Wirklichkeit [dar], die durch die Transparenz des Films häufig den Eindruck der Totalität erweckt“ (Pawlowski 1993: 26). In anderen Worten, „Film-Fiction ist auch bei dokumentarischen Filmabbildungen stets etwas künstlich Geschaffenes“ (Eiböck 1979: 7), obwohl sie objektiv und realistisch erscheinen. „Naturalistische Filme, die sich bemühen, die Realität in möglichst naturgetreuer Wahrscheinlichkeit im Film zu zeigen, sind genauso Transformationen der Realität, wie es phantastische Filme sind“ (Eiböck 1979: 27f).

Dies hat damit zu tun, dass es eine gewisse wechselseitige Beziehung zwischen den Begriffen „Wirklichkeit“ und „Fiktion“ gibt, da sie ohne einander überhaupt nicht existieren könnten: Es gibt keine Fiktion ohne Wirklichkeit, und vice versa. Eiböck behauptet deshalb, dass Filme, egal ob Dokumentar- oder Spielfilm, in mehrfacher Hinsicht Fiktion und Wirklichkeit zugleich sind.

Dass Filme Fiktion sind, wurde bereits erläutert. Dass Filme aber auch Wirklichkeit beinhalten, kann folgendermaßen erklärt werden: Filme an sich sind in gewisser Weise real, weil sie im Alltag existieren und einen Einfluss auf den Rezipienten haben. Allein ihr Vorhandensein als Material bedingt ihre Realität (Vgl. Eiböck 1979: 28). Überdies können sie als real gesehen werden, weil sie eine Wirkung auf die Rezipienten haben. Laut Eiböck sind „Rezeption und Perzeption [...] reale Vorgänge, auch wenn die Filmfiguren [...] gar keine ‚realen Wesen‘ sein sollten“ (Eiböck 1979: 28). Weiters stellt Eiböck fest:

Die Objekte und Ereignisse vor der Kamera sind wirklich, ob es sich dabei um ‚leblose Gegenstände‘ handelt [...] oder um eine ‚Stück Natur‘ [...] oder um Menschen. [...] Aber nur ein winziger Bruchteil der sichtbaren Welt geht überhaupt in den Film ein. (Eiböck 1979: 32)

Es gilt deshalb eine wichtige Tatsache festzuhalten: Auch wenn Film nicht identisch mit der Realität sein kann, so können Zuschauer, wenn sie einen Film sehen, ihn trotzdem als „real“ wahrnehmen. Spielfilme können den Zuseher dazu verleiten, „aus seiner Realität in die ‚Realität‘ des Filmes [zu flüchten], die grundsätzlich fiktiv ist, aber für die Dauer der Filmrezeption zur Realität wird. Jeder konstruiert sich seine Wirklichkeit und seine Fiktion in dem Maße, wie es seine Lebensbedingungen erfordern“ (Pawlowski 1993: 22). Somit kann ein Spielfilm zumindest für die Dauer des Zusehens fiktive Wirklichkeit schaffen:

Das Erlebnis Film, die Verschmelzung der Rezipientenwelt mit der Leinwandwelt und die daraus entstehende ‚neue‘ Welt, geht über eine simple Addition hinaus, eröffnet vielmehr eine umfassendere Dimension der Wirklichkeits- und Fiktionsauffassung. (Pawlowski 1993: 24)

Führt man diesen Gedanken weiter, so kommt man zu dem Schluss, dass auch Bilder (wie sie z.B. in Lehrbüchern vorhanden sind), ebenfalls nur

vorgeben, die Wirklichkeit abzubilden. Gleichsam wie bei Filmen können sie nur einen kleinen Teil der Realität wiedergeben und sind deshalb durch den Fotografen in gewisser Art und Weise gesteuert.

Und auch die Rezeption fällt, wie bereits erwähnt, sowohl bei Filmen als auch bei Bildern von Betrachter zu Betrachter unterschiedlich aus. Eiböck meint dazu folgendes:

Ein ‚unschuldiges Auge‘ gibt es selbst in der Wirklichkeit nicht. [...] Das ist auch der Grund dafür, warum nicht jedes Filmbild bei jedem Betrachter automatisch die gleiche Wirkung auslöst, wie manchmal naiv angenommen wird. [...] Bei der Herstellung und Betrachtung von Filmen wird ständig selektiert und gewertet. (Eiböck 1979: 8f)

In diesem Sinn kann das Sehen von Filmen als „intersubjektive[r] Dialog zwischen Filmemacher und Filmrezipient“ (Eiböck 1979: 19) gesehen werden. Dasselbe passiert mit Bildern und deren Rezeption: Auch sie werden je nach Betrachter unterschiedlich gesehen und interpretiert.

Da Bilder im Unterricht Deutsch als Fremdsprache selbstverständlich verwendet werden, um Landeskunde zu unterrichten, so kann argumentiert werden, dass es auch möglich ist, Filme für die Vermittlung von Landeskunde einzusetzen. Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass sowohl Bilder als auch Filme nur vorgeben, die Wirklichkeit wiederzugeben; andererseits beinhalten sie Realität, weil sie reale Objekte des Alltags sind und zumindest einen Teil der Wirklichkeit abbilden können. Sowohl durch Bilder als auch durch Filme ist es möglich, Ausschnitte aus der Zielkultur zur Anschauung zu bringen, wodurch sie sich für den Landeskundeunterricht eignen. Dieser Meinung schließt sich auch Bleicher an, indem er feststellt, dass sich

landeskundliche Inhalte unmittelbar aus Spielfilmen erarbeiten [lassen], [...] wenn vor allem der gegenwärtige Film mit seiner Gegenwartssprache und der (mehr oder weniger in ihm gespielten) Gegenwart in und um Deutschland [bzw. im deutschsprachigen Raum, Anm. d. Verf.] ins Blickfeld gerückt wird. (Bleicher 2004: 279)

Eine letzte Überlegung soll hier noch angeführt werden: „Ob und inwiefern die Übertragung der Erscheinungen der sichtbaren Welt in die Konstruktion des Films vom Betrachter erkannt und geglaubt wird, ergibt sich u.a. aus seiner

Kenntnis der Abbildungskonventionen“ (Eiböck 1979: 33). Anders gesagt, ob wir den Film als realistisch oder fiktiv erkennen, hängt sehr stark vom sozio-kulturellen Hintergrund des Betrachtes ab. Diese gesellschaftlichen Konventionen haben sich im Laufe der Zeit entwickelt und können von Gesellschaft zu Gesellschaft sehr unterschiedlich ausfallen.

Aus diesem Grund ist es unumgänglich, Filme interpretieren zu lernen, um die scheinbare Unmittelbarkeit des audiovisuellen Bildes als vermittelt und absichtsvoll gestaltet wahrzunehmen, um Suggestionen und Intentionen zu durchschauen und damit Souveränität gegenüber einer zunehmend inflationären Bilderflut zu entwickeln. (Bienk 2008: 11)

In diesem Abschnitt konnte belegt werden, dass Filme, obwohl sie Realität nur abbilden, eine wichtige Bedeutung im Landeskundeunterricht haben. Darüber hinaus erlauben sie neue Formen des Arbeitens im Bereich der Landeskunde.

In Folge soll nun anhand eines durchgeführten Filmprojekts in Indien exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern Landeskundeunterricht durch Filmdidaktisierungen durchgeführt und „Bilder“, Meinungen und Einstellungen von Lernenden verändert werden können.



## **4. Empirische Untersuchung**

### **4.1. Forschungsfrage und Zielsetzung der Befragung**

Das Ziel der hier dargestellten Untersuchung ist es, aufzuzeigen, dass Film ein geeignetes Medium ist, um landeskundliche Inhalte im DaF/DaZ-Unterricht zu präsentieren. Im besonderen geht es dabei um „indirekte“ Landeskunde, also den Erwerb von landeskundlichem Wissen ohne die explizite Darstellung seitens der Lehrperson. Diese Begrifflichkeiten wurden in Kapitel 3.1. bereits näher erläutert.

Ausgegangen wird von der Annahme, dass Deutsch-Lernende in Indien relativ stereotype Vorstellungen über den deutschsprachigen Raum haben. Dies ist damit zu begründen, dass Stereotype über eine Nation umso verfestigter sind, je größer die geografische Distanz zwischen dem Land der Zielsprache und der eigenen Heimat ist (Vgl. Schweiger/Wusst 1988). Da Österreich und Indien eine Distanz von in etwa 6500 km aufweisen, kann davon ausgegangen werden, dass die Zuschreibungen über das jeweilige Land relativ stereotyp sind.

Es ist auch anzunehmen, dass die indischen StudentInnen ihr Wissen über Österreich und die österreichische Bevölkerung fast ausschließlich aus Lehrbüchern, filmischen Dokumentationen oder Bildbänden beziehen und weniger aus persönlichen Kontakten mit ÖsterreicherInnen. Auch diese Tatsache trägt dazu bei, dass die Wahrnehmung von Österreich und den ÖsterreicherInnen eher stereotyp ausfällt.

Des weiteren lassen sich zwischen dem österreichischen und dem indischen Kulturkreis große Unterschiede feststellen, die in der unterschiedlichen politischen, Kultur- und Sozialgeschichte begründet liegen. Dadurch ergeben sich mit größerer Wahrscheinlichkeit stereotype Annahmen über das Land Österreich als es Menschen mit einer ähnlichen Geschichte, z.B. in Nachbarländern oder anderen EU-Staaten, machen würden.

Wie Studien über das Image von Österreich in der Welt belegen, so sind die „Bilder im Kopf“ verallgemeinerte Charakterisierungen der Nation, die dazu dienen, sie von anderen Nationen unterscheiden und Eigentümlichkeiten erfassbar machen zu können. Schweiger kam zu folgenden Erkenntnissen: Das Bild Österreichs in der Welt ist von klassischer Musik und musikalischen Persönlichkeiten wie Wolfgang Amadeus Mozart und Johann Strauss geprägt. Weiters herrschen Vorstellungen über historische Bauwerke, Traditionen und Bräuche sowie Kunst und Kultur (Oper, Theater, etc.) vor. Nichtsdestoweniger wird es als touristisches Land mit Bergen und Seen wahrgenommen, das gastfreundlich aber auch altmodisch ist. Die österreichische Bevölkerung wird in der Studie als „gastfreundlich, charmant, freundlich, vergnüglich, romantisch, aufregend, nicht langweilig, nicht deprimierend“ gesehen (Kurz 1988: 72-166, Schweiger 1992).

In der folgenden Untersuchung soll nun exemplarisch dargestellt werden, ob solche stereotypen Annahmen in den Köpfen der Studierenden vorherrschen, und inwiefern eine Veränderung dieser stereotypen „Bilder“ und Vorstellungen der indischen Studierenden über Österreich durch die Auseinandersetzung mit aktuellen österreichischen Filmen möglich ist. Es geht also darum, eventuelle Meinungsänderungen aufzuzeigen.

Dabei gilt es zu bedenken, dass dies nur einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit darstellt. Die Studie wurde zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einer spezifischen Gruppe von Studierenden durchgeführt, was die Objektivität der Ergebnisse natürlich einschränkt. Sinn und Zweck ist jedoch, einen gewissen „Trend“ festzustellen, ob sich die Einstellungen der indischen Studierenden zu Österreich nach der Arbeit mit vier österreichischen Filmen verändern, differenzieren, erweitern bzw. realistischer gestalten können.

## 4.2. Forschungsdesign: Fragebogen

Die Studie wurde anhand einer Umfrage mittels zweier Fragebögen durchgeführt, wobei ein Fragebogen vor den Filmdidaktisierungen und ein zweiter Fragebogen nach dem Sehen der Filme ausgefüllt wurde.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass Fragebögen eines der Hauptwerkzeuge darstellen, um Daten für Forschungszwecke zu sammeln (Vgl. Stigler 2005: 135). In dieser Untersuchung stellten die Fragebögen jedoch nur das Mittel dar, um Ergebnisse sammeln zu können, nicht aber die Methode. Auf die Forschungsmethode wird im nächsten Kapitel noch näher eingegangen (Vgl. Kapitel 4.3.).

Die verwendeten Fragebögen waren inhaltlich sehr ähnlich, damit eine gewisse Vergleichbarkeit gegeben ist. Es wurden aber leichte Veränderungen vorgenommen, damit die Lernenden nicht den Eindruck haben, zwei Mal denselben Fragebogen ausfüllen zu müssen.

Die verwendeten Fragebögen bestehen aus jeweils zwei Teilen. Im ersten Teil des ersten Fragebogens sollen die Lernenden Nomen und Adjektive aufschreiben, die sie mit Österreich und der österreichischen Bevölkerung in Verbindung bringen. Im Fragebogen 2 wurde diese Aufgabe leicht abgeändert, indem die Probanden alle Begriffe, die ihnen zu Österreich einfallen, in Form eines Assoziogramms aufschreiben sollten.

Ein Assoziogramm ist eine visuelle Darstellung von Verknüpfungen von Begrifflichkeiten mit einem zentralen Begriff, welche in assoziativer Verbindung miteinander stehen. Dabei muss die Person bereits vorhandenes Wissen in Beziehung setzen. Assoziogramme sind im Sprachunterricht für den Einstieg in ein Thema, für die Wortschatzarbeit eines Wortfeldes oder die Textproduktion hilfreich. Es gibt verschiedene visuelle Darstellungsmöglichkeiten (Vgl. Hueber Verlag 2011), wobei im Fragebogen 2 die Form eines „Wortigels“ gewählt wurde und der zentrale Begriff „Österreich“ in der Mitte steht (siehe Fragebogen 2 im Anhang).

Der zweite Teil ist in beiden Fragebögen ident. Die Lernenden sollen hier ein Polaritätsprofil ausfüllen, indem sie auf einer Skala einstufen, welche Begriffe für sie auf Österreich und die österreichische Bevölkerung zutreffen. Diese Forschungsmethode wird im Kapitel 4.3. noch näher erläutert.

Beim ersten Fragebogen wurde der erste Teil noch mit zwei Fragen ergänzt. Sinn und Zweck dieser Fragen ist zu erfahren, ob die Lernenden ihr Wissen aus persönlichen Kontakten mit ÖsterreicherInnen oder aus Medien beziehen.

1. Waren Sie schon einmal in Österreich?

1a) Wenn ja, wie lange?

2. Woher haben Sie Ihr Wissen über Österreich?

☐ SPIELFILME

☐ DOKUMENTATIONEN

☐ BÜCHER

☐ BILDBÄNDE

☐ ZEITSCHRIFTEN

☐ UNTERRICHT

☐ FREUNDE

☐ INTERNET

☐ ANDERES: \_\_\_\_\_

### 4.3. Forschungsmethode: Polaritätsprofil

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass es schwierig ist, Meinungen von Personen festzuhalten, besonders wenn es sich um Einstellungen gegenüber anderen Kulturen handelt. Dies hat u.a. damit zu tun, dass diese „Bilder im Kopf“ den Menschen meist nicht bewusst sind. Als schwierig gestaltet sich auch die Dokumentation der Veränderung von Meinungen, wie es die vorliegende Arbeit zu tun versucht. Grünewald drückt dies folgendermaßen aus:

Vorstellungen und Fremdbilder von Lernenden [...] sind weitaus schwieriger zu ermitteln als etwas die Sprachkenntnisse, [...] weshalb sich auch Modifikationen weniger sicher auf Einwirkungen des Unterricht zurückführen lassen als Sprachstandsveränderungen. (Grünewald 2006: 134)

Grünewald meint weiters, dass es nicht einfach ist, quantitative und qualitative Auswirkungen von landeskundlicher Vermittlung im Rahmen von Fremdsprachlernkontexten zu messen. Er nennt dafür zwei Gründe: Zum einen ist die Lernkontrolle schwierig, zum anderen ergibt sich das Problem der Trennung zwischen sprachlichen und landeskundlich-interkulturellen Inhalten. Diese Faktoren tragen zu Schwierigkeiten bei, Testaufgaben für landeskundliche Inhalte zu formulieren (Vgl. Grünewald 2006: 134).

Für diese Untersuchung wurde deshalb das „Polaritätsprofil“ als Forschungsmethode gewählt. Das „Polaritätsprofil“ ist eine Methode der empirischen Sozialforschung und dient der Auswertung sozialer Daten. Sie wird den Skalierungsverfahren zugeordnet (Vgl. Atteslander 2010: 227).

Skalierungsverfahren werden, anders als bei Naturwissenschaften, in den Sozialwissenschaften erst seit einigen Jahrzehnten verwendet. Sie können wie folgt definiert werden: „Skalierungsverfahren sind Verfahren, die verschiedene Dimensionen qualitativ erfassen und anhand von Skalen quantitativ messen und darstellen sollen“ (Atteslander 2010: 227). Sie ermitteln „die verschiedenen Dimensionen von Attitüden, Meinungen und Motiven, indem sie verschiedene Verursachungsfaktoren analysieren, z.B. Wertungen, Präferenzen, Informiertheit“ (Hartfiel/ Hillmann 1982: 141, in

Atteslander 2010: 227). Auch bei dieser Studie handelt es sich um die Untersuchung von Meinungen und Wertungen, welche durch die qualitative Messung von Eigenschaften ermittelt werden.

Was die Klassifizierung des Polaritätsprofils betrifft so kann gesagt werden, dass es ein Skalierungsverfahren ist, bei dem die Skala bereits vor der Untersuchung aufgestellt wurde und die Probanden ihre Antworten selbst skalenmäßig einordnen (Vgl. Atteslander 2010: 229).

Entwickelt wurde die Methode des Polaritätsprofils von Osgood und Hofstätter. Sie wird auch als „semantic differential“ bezeichnet und gehört zur Gruppe der Assoziationsverfahren. Das Polaritätsprofil gesagt dazu, Vorstellungen zu analysieren (Vgl. Atteslander 2010: 234). Ihre Funktionsweise kann folgendermaßen beschrieben werden:

Mithilfe des Polaritätsprofils lassen sich Einstellungen und Stereotypen erforschen, indem anhand von Eigenschaftsdimensionen geprüft werden kann, welchen Eindruck bestimmte Begriffe oder Objekte der Umwelt auf die befragte Person machen. Es wird zu einem Begriff oder Gegenstand (Stimulus) eine Vielzahl von Eigenschafts-Gegensatzpaaren in Form von Adjektiven (z.B. alt – jung, sauber – schmutzig) aneinander gereiht; diese stehen zu dem Objekt in keinem unmittelbaren sachlichen, jedoch in einem assoziativen Bezug. (Atteslander 2010: 234)

In anderen Worten, es werden Gegensatzpaare von Adjektiven gefunden, die in Zusammenhang mit dem relevanten Begriff stehen. Die Probanden können ihre Einstellungen und Assoziationen zum Begriff je nach Intensitätsgrad in die Skala einordnen (z.B. faul – eher faul – neutral – eher fleißig – fleißig). Die Polaritätsskala besteht also aus 5 Punkten, in denen die befragten Personen den Grad ihrer Assoziation bzw. ihrer Verknüpfung mit dem Stimulus angeben können. Die äußeren Kästchen bilden dabei die Extremwerte, die sich zur Mitte hin abschwächen. Der Wert 0 in der Mitte beschreibt eine neutrale Position (z.B. weder faul noch fleißig).

	2	1	0	1	2	
faul						fleißig
streitsüchtig						friedlich
egoistisch						hilfsbereit

Abbildung 5: Beispiel eines Polaritätsprofils

Die Angaben, die durch die Probanden erzielt wurden, können anschließend graphisch oder mathematisch-statistisch ausgewertet werden. In dieser Untersuchung werden beiden Verfahren gewählt, d.h. es wird sowohl graphisch als auch mathematisch-statistisch ausgewertet, um eine besser Übersicht der erzielten Ergebnisse zu gewährleisten.

Laut Atteslander eignet sich die Methode des Polaritätsprofils gut für die vergleichende Untersuchung, z.B. von Selbst- und Fremdeinschätzung (Vgl. Atteslander 2010: 235). In dieser Studie werden nur Fremdbilder berücksichtigt, jedoch erfolgt die Untersuchung vor und nach den Filmdidaktisierungen, sodass sich vergleichbare Werte ergeben.

#### **4.4. Projektgruppe**

Da es in dieser Masterarbeit um den Bereich Deutsch als Fremdsprache geht, wurden die Rezipienten der Studie selbstverständlich aus diesem Bereich gewählt. Es handelt sich also bei den Befragten ausschließlich um Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die aber mehrere Semester Deutschunterricht vorweisen können.

Die Studie wurde im Zuge meines Auslandspraktikums an der University of Pune, einer Universität im Westen Indiens, durchgeführt. Pune ist eine der wichtigsten Universitätsstädte in Indien, und wird deshalb oftmals auch „Oxford of the East“ genannt (Vgl. University of Pune).

Die Universität der Stadt Pune besteht aus 13 Fakultäten und 46 Instituten, wobei eines dieser Institute das „Department of Foreign Languages“ darstellt. Dieses ist in Pune besser als „Ranade Institute“ bekannt, und es können hier fünf Fremdsprachen studiert werden können: Deutsch, Russisch, Spanisch, Französisch und Japanisch. Jährlich studieren ca. 1500 Personen am „Ranade Institut“, wobei mehr als die Hälfte der Studierenden Deutschkurse belegen – im Studienjahr 2011/12 gab es ca. 840 Deutsch-StudentInnen.

Es werden sowohl reine Sprachkurse angeboten (Certificate/ Intensive Certificate, Diploma/ Intensive Diploma und Advanced Diploma), welche sich nach den Niveaubeschreibungen A1, A2 und B1 gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) richten. Des weiteren gibt es auch folgende Spezialkurse: „Special Diploma in Translation“, „Special Diploma in Commercial German“ und „Special Diploma in Teaching of German“. Außerdem besteht am „Ranade Institut“ die Möglichkeit, ein Master-, M.Phil- oder PhD-Studium zu absolvieren (Vgl. Department of Foreign Languages).

Die Studie wurde mit Studierenden der höchsten Stufe der Sprachkurse durchgeführt, d.h. mit Studierenden des „Advanced Diploma“. Dieser Kurs wird über 2 Semester an 2 Abenden pro Woche zu je 3 Unterrichtseinheiten abgehalten. Nach Ende des Kurses befinden sich die Studierenden auf dem Niveau B1.

Die meisten Studierenden dieses Kurses sind berufstätig oder haben ein anderes Hauptfach, das heißt sie lernen Deutsch als Zusatzqualifikation oder aus eigenem Interesse. Viele StudentInnen belegen Wirtschaftsstudien oder Informatik und erhoffen sich durch die Zusatzausbildung in Deutsch eine Qualifizierung für die Arbeit in einer deutschen Firma. Außerdem gibt es vereinzelt SchülerInnen, die in der Oberstufe Deutsch lernen und noch zusätzlich am Abend diesen Kurs besuchen. Dies ist auch der Grund, warum die Gruppe relativ heterogen und die Altersspanne der Lernenden sehr groß ist: Es sind die verschiedensten Berufsgruppen vertreten und die Altersspanne reicht von 17 Jahren bis 50 Jahren.

Beim Kurs „Advance Diploma“ waren 43 Personen angemeldet, wobei im Durchschnitt 25-30 Personen an einem Abend anwesend waren. Für die Untersuchung bedeutet dies, dass nicht alle Personen an allen Abenden teilgenommen haben und dementsprechend nicht alle Filme sehen konnten. Vor dem Austeilen des finalen Fragebogens wurde aber sichergestellt, dass die Respondenten zumindest zwei der vier gezeigten Filme gesehen hatten.

Der erste Fragebogen wurde von 28 StudentInnen ausgefüllt, der zweite Fragebogen von 24 StudentInnen. Damit aber die Vergleichbarkeit der Daten vorher und nachher gegeben ist, wurden nur die Fragebögen der Personen



verwendet, die an beiden Terminen anwesend waren. Deshalb werden bei der Untersuchung nur 24 Fragebögen gewertet.

Die Alterststruktur der befragten Personen liegt bei 17 bis 50 Jahren, wobei der Großteil zwischen 20 und 25 Jahre alt ist. Was die Geschlechterstruktur betrifft so waren von den 24 befragten Personen 16 Frauen und 8 Männer. Die Geschlechts- und Altersstruktur ist in diesem Fall aber für die Analyse der Ergebnisse nicht relevant.

#### **4.5. Dauer der Durchführung**

Die Studie wurde in einem Zeitraum von fünf Wochen durchgeführt. Am 10. Oktober 2011 wurde zunächst von den Studierenden der erste Fragebogen ausgefüllt. In den folgenden vier Wochen wurden die vier ausgewählten Filme gezeigt, wobei die verschiedensten Übungen und Aufgaben gestellt wurden.

Das abschließende Treffen, bei dem die vier Filme noch einmal thematisch und inhaltlich besprochen wurden und der zweite Fragebogen ausgefüllt wurde, erfolgte am 11. November 2011.

#### **4.6. Auswahlkriterien der Filme**

Im Gegensatz zu Deutschland ist Österreich nicht nur ein kleines Land, sondern auch ein kleines Filmland. Die Auswahl der österreichischen Filme für das Unterrichtsprojekt gestaltete sich deshalb eher schwierig, weil es eben keine so große Menge an aktuellen österreichischen Spielfilmen gibt. Folgende Filme wurden für das Projekt ausgesucht: „Nordrand“ (1999), „Revanche“ (2008), „Die unabsichtliche Entführung der Frau Elfriede Ott“ (2009) und „Komm, süßer Tod“ (2001).

Im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass „Nordrand“ (1999) vor allem wegen des Themas interessant schien. In diesem Spielfilm wird die

Problematik von MigrantInnen im alltäglichen Leben aufgezeigt. Aber auch Randgruppen in Österreich in ihre Probleme werden auf sehr authentische Weise dargestellt.

„Revanche“ (2008) wurde wegen der großen Popularität in Österreich ausgesucht, was nicht zuletzt in der großartigen filmischen Leistung begründet liegt. Dies zeigte sich auch in den vielen Auszeichnungen, u.a. der Oscar-Nominierung zum besten ausländischen Film des Jahres 2009.

„Die unabsichtliche Entführung der Frau Elfriede Ott“ (2009) ist der aktuellste der vier Filme, und zeichnet sich besonders durch den „österreichischen“ Humor aus.

„Komm, süßer Tod“ (2001) wurde deshalb gewählt, weil sowohl Wolf Haas als Drehbuchautor als auch Josef Hader und Nina Proll als SchauspielerInnen eine besondere Bedeutung in Österreich haben. Sie sind Persönlichkeiten, die den österreichischen Alltag prägen und somit in gewisser Weise auch Teil der „Landeskunde“ sind.

Selbstverständlich wurden vor der Auswahl der Filme bestimmte Kriterien festgelegt:

- a) Landeskundebezug
- b) Neuheit/ Aktualität
- c) Unbekanntheit in Indien, aber Bekanntheit in Österreich
- d) Prominente Regisseure und SchauspielerInnen
- e) Sprachliche Schwierigkeitsgrad
- f) Segmentierbarkeit, Wiederholbarkeit, Länge
- g) Ästhetische Qualität

Was den Landeskundebezug (Punkt a) betrifft, so war es wichtig, dass in allen Filmausschnitten möglichst viel von Österreich gezeigt wird. In anderen Worten, die Schauplätze sollten sich an den verschiedensten Orten in Österreich befinden. Es sollte nicht nur der Kontrast zwischen Stadt und Land thematisiert werden, wie es z.B. „Revanche“ tut, sondern auch viele bekannte Städte und Sehenswürdigkeiten vorkommen. Da alle Filme an realen Orten in Österreich gedreht wurden, v.a. auch in bekannten Großstädten wie Wien und Graz, und da bekannte Gebäude und ihre Umgebung gezeigt werden, sind

die Filme landeskundlich gesehen interessant.

Ein weiterer wichtiger Punkt war, dass möglichst viele unterschiedliche Bevölkerungsgruppen gezeigt werden. Dies liegt darin begründet, dass Österreich meist als homogenes Land von ausschließlich deutschsprachigen Personen wahrgenommen wird, in der Realität jedoch ein sehr heterogenes Land mit Menschen verschiedener Muttersprachen und Kulturen ist. Diese Heterogenität sollte sich auch in den Filmen widerspiegeln, wie es v.a. in „Nordrand“ der Fall ist.

Was die dargestellte Bevölkerung betrifft, so sollten möglichst alle sozialen Schichten thematisiert und in ihrem alltäglichen Handeln gezeigt werden. Eine stereotype Annahme von Österreich ist, dass es ein reiches Land ist, wo sich Menschen alles leisten und unbegrenzt konsumieren können. Dass dies nicht auf alle Bevölkerungsgruppen zutrifft, sollte den Lernenden vermittelt werden.

Und nicht zuletzt sollten die verschiedenen sprachlichen Varietäten des Deutschen in den Filmen vorkommen. Dabei sollten sowohl die österreichische Standardvarietät als auch eine Anzahl an Dialekten auftreten, um den Lernenden aufzuzeigen, dass Österreich auch in dieser Hinsicht divers ist. Der landeskundliche Bezug zeigt sich z.B. in den unterschiedlichen Begrüßungsformen, wie „Grüß Gott“ oder „Baba“, welche typisch für Österreich sind.

Punkt b) bezieht sich auf die Aktualität der ausgewählten Filme. Hier ist es wichtig, dass sie nicht älter als 10-12 Jahre sind, da die Filme ja ein gegenwärtiges Bild von Österreich und die Bevölkerung in ihren täglichen Tätigkeiten aufzeigen sollen. Es geht also um die Darstellung des Alltags, um typische Berufe, Hobbies, etc. und wie der Alltag heutzutage ganz allgemein bewältigt wird.

Bezüglich Punkt c) ist zu sagen, dass es nicht weiter schwierig war, österreichische Filme zu finden, die in Indien unbekannt sind. Der Zugang zu deutschsprachigen Filmen ist in Indien noch sehr begrenzt, obwohl in Pune die Mehrheit der Bevölkerung schon über einen Internetzugang verfügt, die Lernenden aber oft nicht wissen, wonach sie suchen sollen. Aus diesem

Grund veranstaltet das Goethe Institut in Pune monatliche Filmabende, um den Lernenden und Unterrichtenden einen Zugang zu aktuellen deutschsprachigen Filmen zu ermöglichen.

Was den Bekanntheitsgrad in Österreich betrifft, so kann gesagt werden, dass alle vier Filme zu den meist gesehenen Produktionen zählen, was an den Zuschauerzahlen abzulesen ist: So belegt „Die unabsichtliche Entführung der Frau Elfriede Ott“ mit 233.000 Besuchern Platz fünf der meist gesehenen österreichischen Filme in den österreichischen Kinos seit dem Jahr 2000. „Komm, süßer Tod“ erreichte mit 230.000 Besuchern Platz sechs (Vgl. Filminstitut 2012).

Was Punkt d) betrifft, so kann gesagt werden, dass das Mitwirken von prominenten österreichischen SchauspielerInnen und RegisseurInnen insofern wichtig ist, als dass sie selbst ein Stück „Landeskunde“ darstellen. Werden berühmte Persönlichkeiten im Unterricht thematisiert und veranschaulicht, so erhalten die Lernenden einen Einblick in die Gesellschaft. Ein weiterer Grund ist, dass durch die Wahl von Filmen österreichischer Regisseure eine „Innenperspektive“ gegeben ist. Das heißt, dass das Land und seine Bevölkerung von Teilen der Gesellschaft selbst dargestellt und portraitiert und nicht ein Blick von außen auf die Bevölkerung geworfen wird. Dies hat den Vorteil, dass die Innenperspektive meist authentischer und weniger stereotyp erfolgt.

Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Auswahl von Filmen ist, dass sie an das Sprachniveau der Lernenden angepasst und sprachlich nicht zu schwierig sein sollen. Da die indischen Studierenden ja fast ausschließlich die deutschländische Standardvarietät gewöhnt sind (durch Hörtexte im Lehrbuch, durch Lektoren aus Deutschland), ist das Verstehen der österreichischen Varietät schwierig. Darüber hinaus wird in den österreichischen Filmen häufig Dialekt gesprochen. Aus diesem Grund musste z.B. der Film „Komm, süßer Tod“ mit deutschem Untertitel gezeigt werden. Er ist inhaltlich zu komplex, um bei sprachlichem Unverständnis den Inhalt allein von den Bildern ablesen zu können.

Über Punkt f), der Segmentierbarkeit und Wiederholbarkeit von Filmen, wurde bereits in den didaktischen Hinweisen im Kapitel 2.4. gesprochen. Wichtig ist, dass Filme sich in Szenen einteilen lassen und nicht der ganze Film gezeigt werden muss, um verstanden werden zu können. Somit können auch während des Sehens mehrere Übungen durchgeführt werden und es kommt zu einer größeren Varietät in den Übungen und Beobachtungsaufgaben. Die „Lücken“ werden dann inhaltlich von der Lehrperson ergänzt.

Diese Art der Präsentation, auch Sandwich-Präsentation genannt, hat den Vorteil, dass Szenen ausgelassen werden können, die für die Zielgruppe nicht passend sind (Vgl. Thaler 2010: 144). In diesem Fall waren es sexuell anzügliche Szenen (z.B. der Beginn der beiden Filme „Revanche“ und „Die unabsichtliche Entführung der Frau Elfriede Ott“), die weggelassen werden mussten. Da in indischen Filmen sexuelle Handlungen nach wie vor nur angedeutet werden und Sexualität ein Tabuthema ist, konnten solche Szenen den Lernenden nicht zugemutet werden.

Und nicht zuletzt ist die ästhetische Qualität von Filmen ausschlaggebend für ihre Auswahl. Diese Qualität äußert sich u.a. in der Kameraführung, der Schnittfolge, der Filmmusik und der Darstellung der Bilder. Die Sehgewohnheiten der Zuseher spielen dabei eine große Rolle. Deshalb ist es notwendig, die Gruppe der Lernenden zu kennen und die Filme auch nach ihren Interessen und ihrem Kunstverständnis auszuwählen.

Auch Sass stellt Kriterien auf, ob sich Filme für den Fremdsprachenunterricht eignen oder nicht:

- „wenn sie spannende Geschichte erzählen,
- wenn sie auf das Zielsprachenland neugierig machen,
- wenn sie Einblick in eine andere Welt gewähren,
- wenn sie Unerwartetes zeigen,
- wenn sie etwas Neues, Interessantes zum Mitteilen, zum Nachdenken und zum Diskutieren beinhalten.“ (Sass 2007: 8)

Diese Kriterien treffen auf alle vier gezeigten Filme zu. Sie gewähren einen Einblick in die österreichische Gesellschaft, sie sind inhaltlich spannend und

überraschend aufgebaut, sie regen zur Diskussion an und machen neugierig auf die österreichische Alltagskultur.

## 5. Analyse der Ergebnisse

In Folge werden nun die Ergebnisse der Studie aufgezeigt. Dies erfolgt in zwei Teilen: Zuerst wird näher auf die Befragung der Probanden bezüglich der Begriffe zu Österreich eingegangen, wobei verglichen wird, ob im zweiten Fragebogen die Begriffe verschieden und weniger stereotyp ausfallen. Anschließend werden die zwei Polaritätsprofile einander gegenübergestellt und beleuchtet, in welchen Bereichen, d.h. bei welchen Adjektiven, es Veränderungen gibt. Somit kann auf einen Wandel in der Wahrnehmung der Probanden geschlossen werden.

Wie bereits erwähnt wurden im ersten Fragebogen noch zwei zusätzliche Fragen gestellt, und zwar woher die Lernenden ihr Wissen über Österreich haben und ob sie schon einmal in Österreich waren.

Von den 24 befragten Personen haben lediglich zwei Personen (8%) Österreich schon einmal besucht, 22 Personen (92%) waren noch nie in Österreich. Es kann also gesagt werden, dass nur ein Zwölftel der Probanden ihr Wissen über Österreich auf einer Reise und somit in persönlichem Kontakt mit ÖsterreicherInnen gemacht haben.

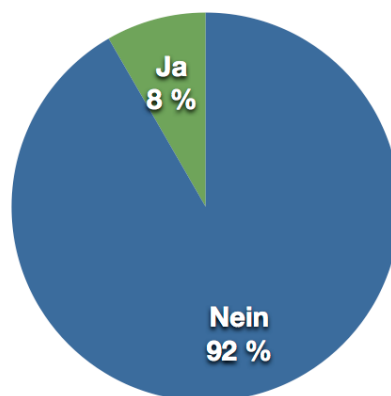


Abbildung 6: Waren Sie schon einmal in Österreich?

Bei der Frage, woher die Lernenden ihr Wissen über Österreich haben, kam es zu folgendem Ergebnis: Fast alle Probanden beziehen ihr Wissen aus dem Unterricht (22 Personen). Die Hälfte der befragten Personen nennen Bücher und das Internet als weitere Bezugsquellen. An vierter Stelle (sieben Personen) werden Bildbände genannt. Lediglich vier der 24 Probanden haben ihr Wissen über Österreich von Freunden, also durch persönliche Kontakte. Dies veranschaulicht, dass es kaum Kontakt zu österreichischen Personen gibt.

Spielfilme und Dokumentation sind hingegen mit nur jeweils zwei Nennungen an letzter Stelle. Dies verdeutlicht den geringen Zugang zu österreichischen Filmen und zeigt den großen Bedarf an audio-visuellen Medien aus Österreich für den Unterricht.

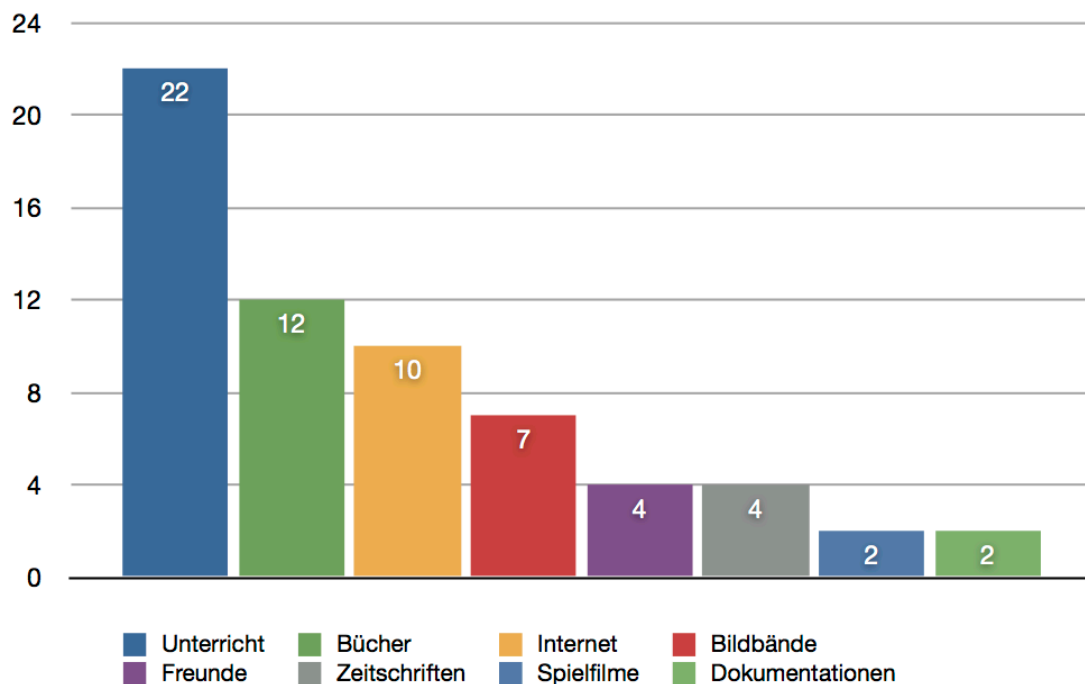


Abbildung 7: Woher haben Sie Ihr Wissen über Österreich?

### **5.1. Begriffe zu „Österreich“**

Im ersten Fragebogen wurde die Frage gestellt: „Welche Wörter fallen Ihnen ein, wenn Sie an Österreich denken?“. Die befragten Personen sollten also Begriffe nennen, die ihnen spontan zum Stimulus „Österreich“ einfallen.

Insgesamt wurden von allen Probanden nur 38 verschiedene Begriffe genannt. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass ähnliche Begriffe im Nachhinein gruppiert wurden. So wurden z.B. Begriffe wie „Kuchen, Torte, Sachertorte, Kaffeehaus und Café“ unter dem Terminus „Kaffeehaus“ zusammengefasst.

Interessanterweise haben die meisten Personen, 22 der 24 Probanden, die Hauptstadt Wien genannt. Immerhin die Hälfte der Befragten zählte das Kaffeehaus (bzw. damit in Verbindung stehende Begriffe) auf. An dritter Stelle der Nennungen kam „Wolfgang Amadeus Mozart“, anschließend geographische Begriffe wie „Bodensee“ und „Innsbruck“, die gleich viele Nennungen wie der Begriff „Euro“ erhielten. Die Begriffe „Adolf Hitler“, „Arnold Schwarzenegger“ und „Salzburg“ wurden jeweils von fünf Personen genannt. Weitere Begriffe wie „Berge/Alpen“, „Natur“, „Donau“ und „Swarovsky“ wurden drei Mal erwähnt. „Sigmund Freud“, „Flüsse“, „Musik“, „Jürgen Meltzer“ und „das Rote Kreuz“ wurden jeweils zwei Mal aufgezählt. Danach gab es noch 20 Begriffe, die je nur von einer Person genannt wurden.



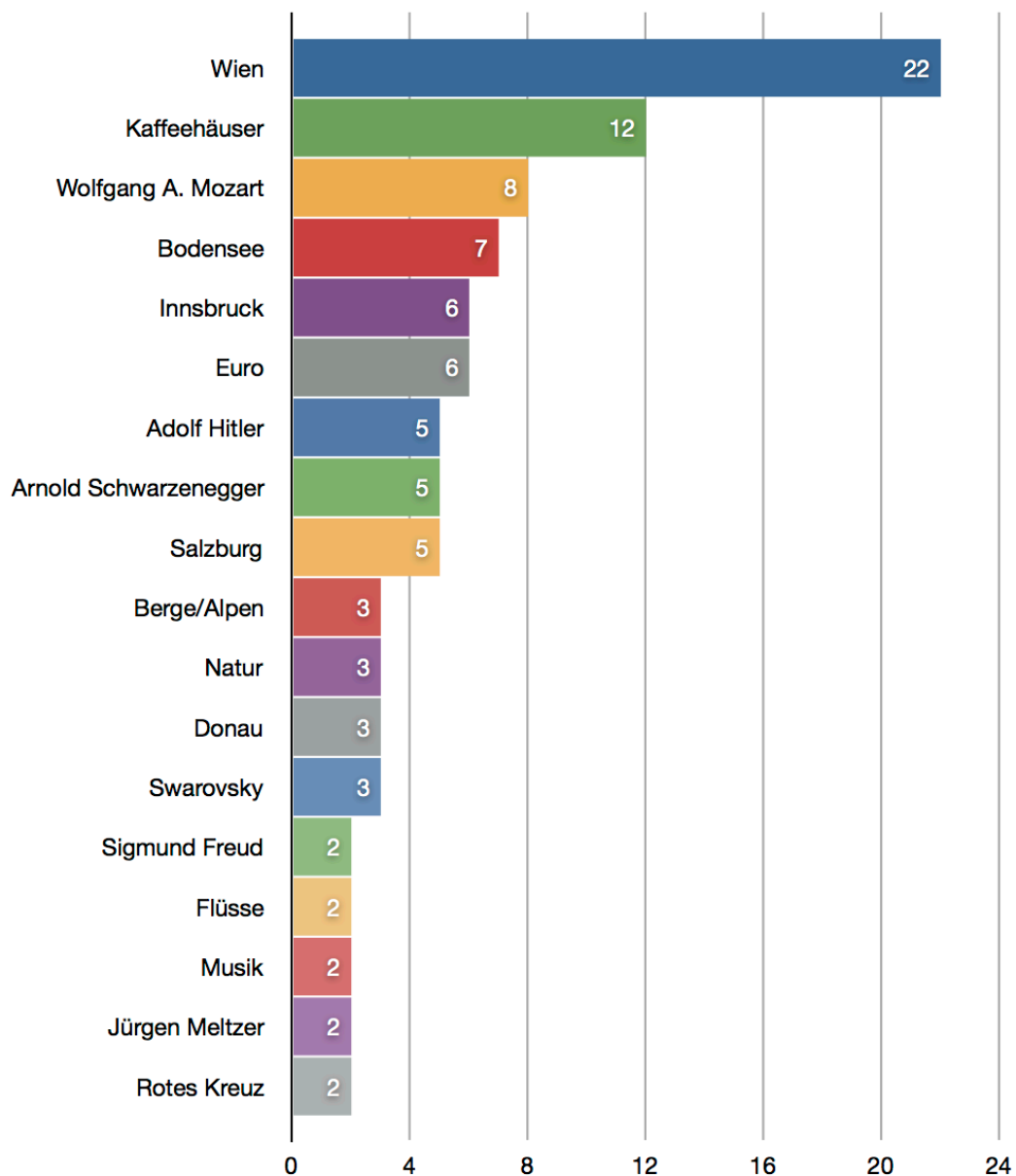


Abbildung 8: Welche Wörter fallen Ihnen ein, wenn Sie an Österreich denken – Top Nennungen (Fragebogen 1)

Ordnet man die genannten Begriffe Kategorien zu, so ergibt sich folgende Aufstellung: Am häufigsten wurden Städte aufgezählt (insgesamt 33 Nennungen), an zweiter Stelle berühmte Persönlichkeiten (22 Nennungen), an dritter Stelle Begrifflichkeiten zu Natur und Umwelt (18 Nennungen) und an vierter Stelle Institutionen (14 Nennungen).

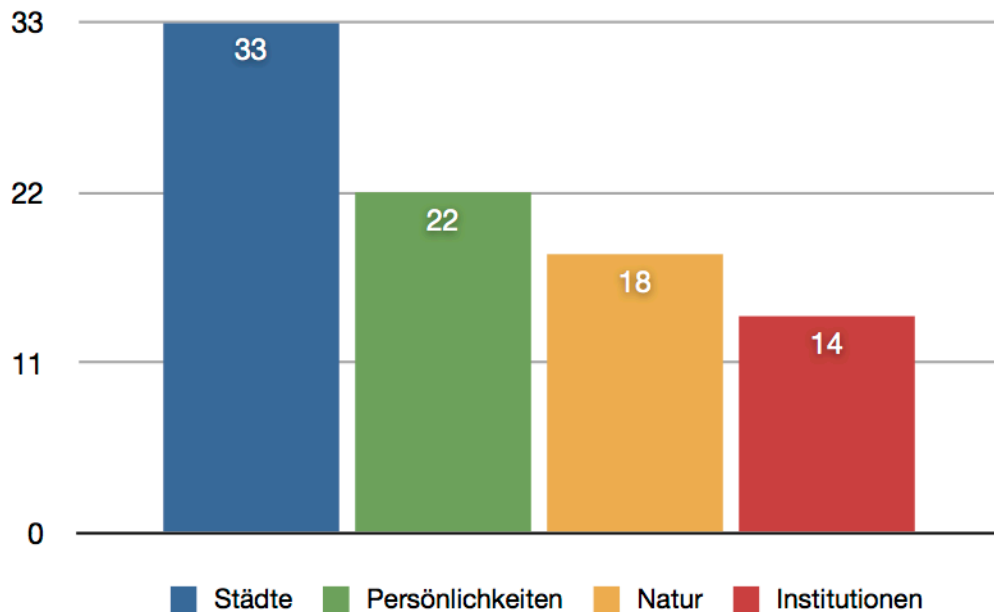


Abbildung 9: Begriffe in Kategorien geordnet (Fragebogen 1)

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass die Lernenden, die ihr Wissen v.a. aus dem Unterricht beziehen, Begriffe mit Österreich in Verbindung setzen, die relativ stereotypen Vorstellungen entsprechen. Es werden vorwiegend die Namen von Städten, Flüssen und Bergen genannt, außerdem die Namen berühmter Persönlichkeiten und die Institution Kaffeehaus. All dies sind klassischerweise Teil des Landeskundeunterrichts, d.h. es sind Begriffe, die in Lehrbüchern vorkommen und als Geschichte und Geografie des Landes unterrichtet werden.

Bemerkbar macht sich auch, dass Österreich hauptsächlich durch Nomen beschrieben wird und nur vereinzelt Adjektive genannt werden. Die Eigenschaftswörter „mehrsprachig“, „hilfsbereit“, „kleines Land“, „sauberes Land“ und „aktive Leute“ werden jeweils nur einmal aufgezählt. Dies zeigt, dass die Lernenden nur wenige Beschreibungen einfallen, die für sie auf Österreich zutreffen.

Zieht man nun die Ergebnisse des zweiten Fragebogens nach dem Sehen der Filme in Betracht, bei dem die Lernenden ein Assoziogramm zum Stimulus „Österreich“ erstellen sollten, so fällt sogleich auf, dass den Lernenden viel

mehr Begrifflichkeiten einfallen: Insgesamt werden 54 verschiedene Begriffe genannt, im Vergleich zu 28 Nennungen beim ersten Fragebogen. Es kann also gesagt werden, dass die Lernenden ein umfassenderes Bild von Österreich haben also noch vor den Filmen.

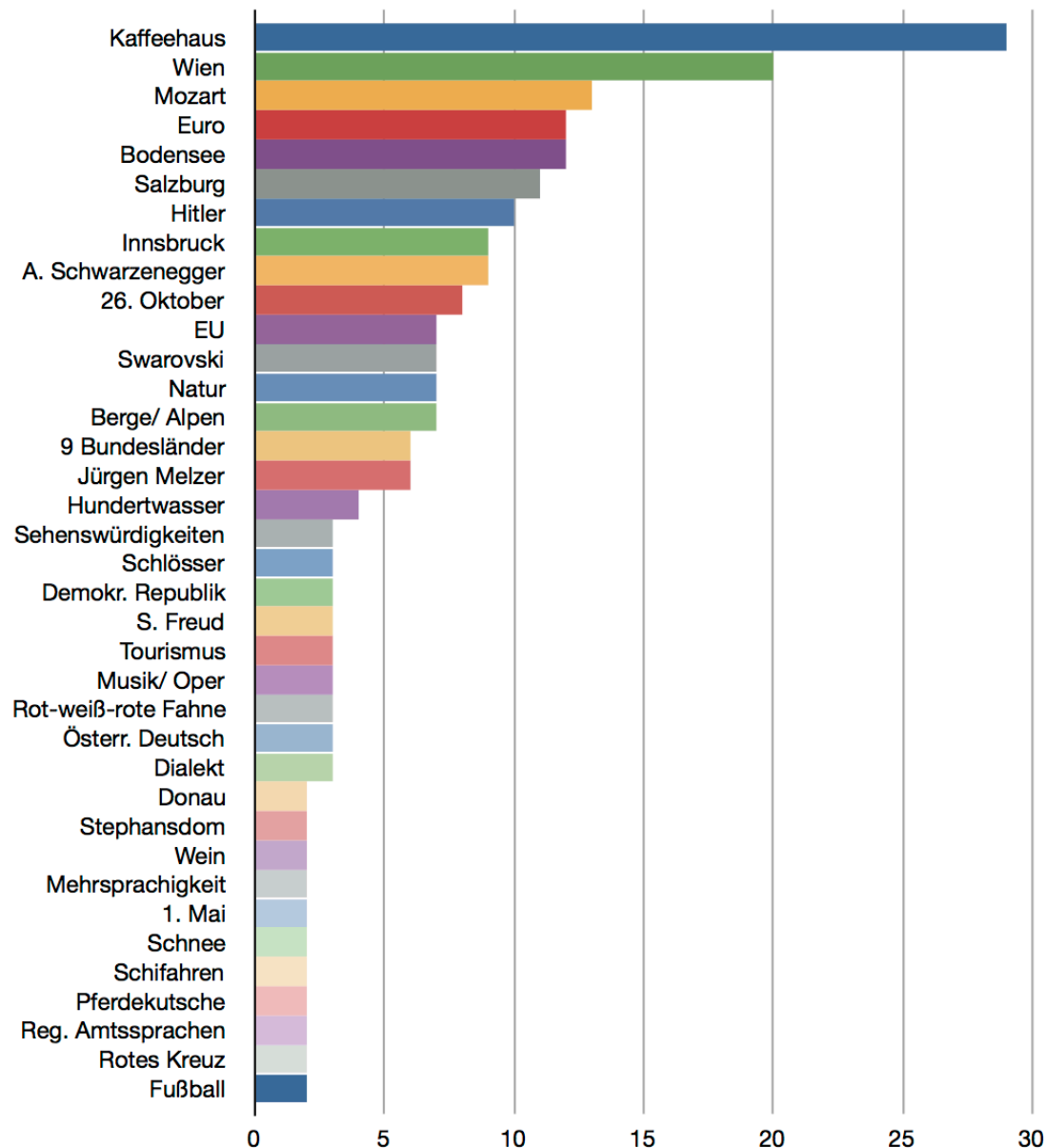


Abbildung 10: Assoziogramm zu Österreich – Top Nennungen (Fragebogen 2)

Betrachtet man nun die Begriffe genauer, so fällt auf, dass die meisten genannten Wörter nahezu ident sind mit den Angaben des ersten Fragebogens: Das „Kaffeehaus“ löste mit 29 Nennungen zwar „Wien“ mit 20

Nennungen vom ersten Rang ab, jedoch folgen danach wiederum die Begriffe „Mozart“, „Euro“, „Bodensee“, „Salzburg“, „Hitler“, „Innsbruck“ und „Schwarzenegger“. Auffällig ist, dass ein paar politische Begriffe hinzukommen, die im ersten Fragebogen nicht erwähnt wurden: „26. Oktober“, „Europäische Union“, „neun Bundesländer“, „Demokratische Republik“, „1. Mai“ und „rot-weiß-rote Fahne“. Leider bestand keine Möglichkeit mehr, sich mit der zuständigen Lehrperson auszutauschen, aber es ist stark anzunehmen, dass die StudentInnen diese Begriffe im Unterricht vermittelt bekommen haben. Auszuschließen ist, dass die StudentInnen diese Informationen durch die gezeigten Spielfilme aufgenommen haben, weil sie in keinem der Filme explizit erwähnt wurden.

Ein weiterer wichtiger Unterschied, der sich durch die Untersuchung ergab, bezieht sich auf Begriffe, die nur im zweiten Fragebogen aufgezählt wurden. Diese Begriffe haben im Großen und Ganzen mit Sprache zu tun: Die Begriffe „Österreichisches Deutsch“ und „Dialekt“ wurden jeweils drei Mal erwähnt, die Begriffe „Mehrsprachigkeit“ und „Regionale Amtssprachen“ wurden von jeweils zwei Personen genannt. So macht die zweite Umfrage deutlich, dass die Lernenden im Bereich der Sprache ein differenzierteres Bild hatten als noch zuvor: Österreich wird von einigen Lernenden als ein Land wahrgenommen, das nicht nur eine eigene Standardvarietät aufweist (österreichisches Deutsch), sondern auch viele unterschiedliche Dialekte und regionale Amtssprachen. Dieser Umstand konnte in allen vier Filmen wahrgenommen werden, da die SchauspielerInnen sich der unterschiedlichsten Dialekte bedient haben und mit dem Gebrauch der österreichischen Standardvarietät Unterschiede zur deutschländischen Standardvarietät auffällig wurden.

Vergleicht man die Ergebnisse der beide Fragebögen, so kommt man auch zu folgender Erkenntnis: Der Anteil der genannten Adjektive ist leicht gestiegen. Folgende Eigenschaftswörter wurden im zweiten Fragebogen jeweils einmal erwähnt: „modern“, „reich“, „charmant“, „zufrieden“, „hilfsbereit“, „aufgeschlossene Leute“, „kaltes Wetter“.

Auffällig ist auch, dass Elfriede Ott als berühmte Persönlichkeit zwei

Mal genannt wurde. Diese berühmte Persönlichkeit wurde selbstverständlich direkt aus dem gleichnamigen Film abgeleitet.

Ordnet man die genannten Begriffe Kategorien zu, so lässt sich aufzeigen, dass die Kategorien nahezu ident mit den Kategorien der ersten Umfrage sind. Auch hier werden hauptsächlich Städte, Persönlichkeiten, Natur und Institutionen genannt. Jedoch lässt sich feststellen, dass zwei weitere Kategorien hinzugekommen sind: Politik und Sprache.

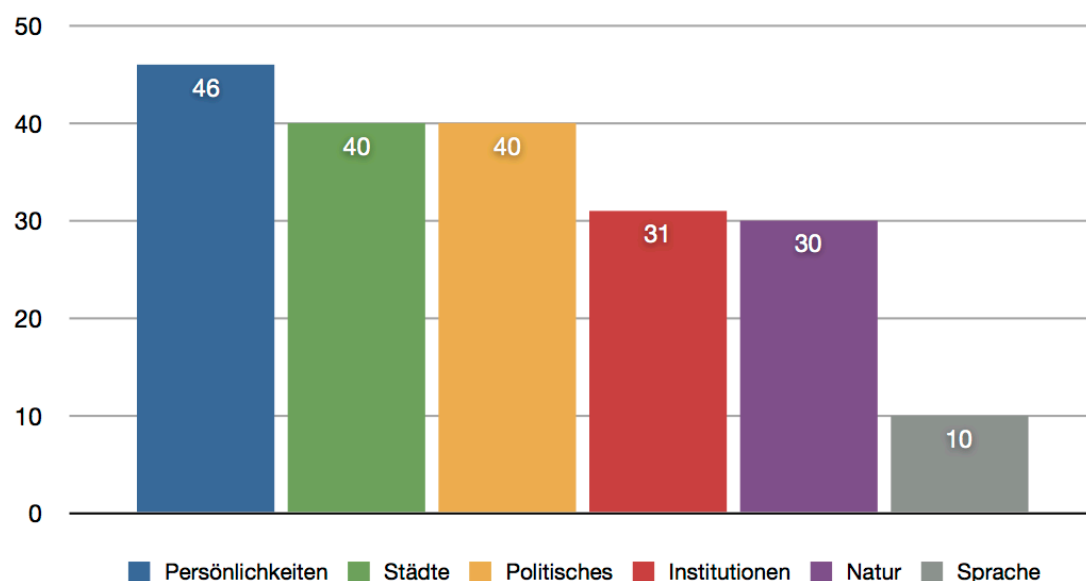


Abbildung 11: Begriffe in Kategorien geordnet (Fragebogen 2)

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass die Lernenden noch immer relativ stereotype Begriffe mit Österreich verbinden, ihre Wahrnehmung jedoch etwas differenzierter geworden ist, was sich an der Anzahl der Begriffe und der vermehrten Nennung von Adjektiven verdeutlicht. Am klarsten wird ein Wissenszuwachs im Bereich der Sprache erkennbar. Es kann also argumentiert werden, dass der Einsatz audio-visueller Medien auch dazu dienen kann, sprachliche Varietäten zu verdeutlichen. Die Lernenden erhalten durch Filme einen Einblick in den authentischen Sprachgebrauch einer Gesellschaft und nehmen Sprachformen wahr, die ihnen durch den Unterricht mittels Lehrbücher verwehrt bleiben.

## 5.2. Ergebnisse der Polaritätsprofile

Bei den Polaritätsprofilen geht es darum, zu vergleichen, welche Adjektive in Bezug auf Österreich und die österreichische Bevölkerung angeführt werden, und wie sich die Einschätzung der Probanden nach den Filmdidaktisierungen verändert.

Die Darstellung kann, wie bereits festgestellt, auf statistisch-mathematisch oder graphische Art und Weise erfolgen. Zunächst soll ein Mittelwert pro Adjektiv-Paar dargestellt werden, der dann einen guten Überblick über den Durchschnitt der genannten Adjektive pro Fragebogen gibt. Anschließend werden einzelne Werte herausgegriffen, näher beleuchtet und versucht, zu begründen.

	- 2	- 1	0	1	2	
arm				1		reich
alt			0			jung
erfolglos				1,08		erfolgreich
konservativ			0,66			progressiv
unselbstständig				1,29		selbstständig
passiv			0,83			aktiv
zurückhaltend			0,16			aufgeschlossen
ungebildet				1		gebildet
egoistisch			0,79			hilfsbereit
traditionell			0,63			modern
unglücklich				1,13		glücklich
ungepflegt			0,66			gepflegt
faul				1,08		fleißig
ängstlich			0,41			mutig
schüchtern			0,95			selbstbewusst
unsympathisch			0,83			sympathisch
ernst				1,04		fröhlich
aggressiv			0,71			friedlich
extrovertiert		-0,08				introvertiert
unzufrieden			0,75			zufrieden
unhöflich				1,16		höflich
monokulturell			0,63			multikulturell
einsprachig			0,58			mehrsprachig

Abbildung 12: Mittelwert der Nennungen (Fragebogen 1)

	2	1	0	1	2	
arm				1,04		reich
alt			0,25			jung
erfolglos			0,95			erfolgreich
konservativ				1,16		progressiv
unselbstständig				1,04		selbstständig
passiv			0,95			aktiv
zurückhaltend			0,33			aufgeschlossen
ungebildet			0,91			gebildet
egoistisch			0,66			hilfsbereit
traditionell			0,88			modern
unglücklich			0,95			glücklich
ungepflegt			0,71			gepflegt
faul				1,08		fleißig
ängstlich			0,5			mutig
schüchtern				1,04		selbstbewusst
unsympathisch			0,83			sympathisch
ernst			0,79			fröhlich
aggressiv			0,45			friedlich
extrovertiert			0,08			introvertiert
unzufrieden			0,75			zufrieden
unhöflich				1,21		höflich
monokulturell			0,79			multikulturell
einsprachig			0,71			mehrsprachig

Abbildung 13: Mittelwert der Nennungen (Fragebogen 2)

Generell kann gesagt werden, dass bei beiden Fragebögen diejenigen Adjektive überwiegen, die als positive Eigenschaften angesehen werden. So wird deutlich, dass die befragten Personen die österreichische Bevölkerung als *eher* reich, progressiv, selbstbewusst, sympathisch, fleißig und glücklich einschätzen.

Durch die Graphik wird jedoch auch ersichtlich, dass die Probanden im Durchschnitt keine Extremwerte genannt haben: Es gibt keinen einzigen Mittelwert, der über 1,21 hinausgeht bzw. unter 0 fällt. Das bedeutet, dass im Schnitt kein positives oder negatives Adjektiv besonders hervorsticht. In den Fragebögen einzelner Probanden kommen Extremwerte jedoch öfters vor.

Die höchsten Werte beim Durchschnitt der ersten Fragebogenauswertung erzielen die Adjektive „selbstständig“ (1,29), „höflich“ (1,16) und „glücklich“ (1,13). Bei der zweiten Befragung wird am häufigsten „höflich“ (1,21), „progressiv“ (1,16) und „fleißig“ (1,08) genannt.

Es kann also gesagt werden, dass die österreichische Bevölkerung zwar nach dem Sehen der Filme weiterhin als höflich und progressiv/selbstständig angesehen wird, dass das Adjektiv „glücklich“ aber deutlich zurückfällt (auf lediglich 0,95). Dies ist damit zu erklären, dass in den Filmen häufig Menschen mit Problemen (in der Familie, im Beruf) oder in misslichen Umständen (z.B. Arbeitslosigkeit) gezeigt werden, wodurch das Bild über die österreichische Bevölkerung etwas realistischer wird. Die etwas stereotype Annahme, dass alle Menschen in Österreich glücklich sind, wird deutlich abgeschwächt, insofern als dass die Bevölkerung nach dem Schauen der Filme als neutral bzw. eher glücklich angesehen wird. Diese Erkenntnis wird auch durch die Betrachtung des Gegensatzpaares „ernst – fröhlich“ ersichtlich, wo der Wert von 1,04 auf 0,79 fällt. Nach der zweiten Umfrage wird also weniger oft angenommen, dass die Bevölkerung Österreichs sehr fröhlich bzw. eher fröhlich ist; stattdessen wird sie als eher neutral gesehen.

Wie oben kurz erwähnt wird nach der zweiten Befragung das Eigenschaftswort „fleißig“ vermehrt genannt, was sich dadurch begründen lässt, dass die Menschen in den Filmen häufig in ihrem Berufsalltag dargestellt werden. Im besonderen werden Berufsgruppen gezeigt, die sich durch hohe Arbeitsleistung und niedrige Bezahlung auszeichnen, z.B. Krankenschwester, Sanitäter, Bauarbeiter.

Im Gegensatz dazu ist bei den Adjektivpaaren „konservativ – progressiv“ und „traditionell – modern“ ein deutlicher Anstieg zu vermerken: die Werte klettern respektive von 0,66 auf 1,16 und von 0,63 auf 0,88. Dies kann damit erklärt werden, dass die indischen Befragten tendenziell eher eine romantisierende Vorstellung über Österreich hatten. Sie sahen Österreich als ein Land mit vielen Bergen und einer sehr traditionellen Gesellschaft an. Dieses „Bild“ wird durch das Sehen der Filme verändert, indem moderne Großstädte und eine modische Bevölkerung dargestellt werden. Dadurch verschiebt sich auch die Einschätzung der Probanden hin zu einem progressiverem und weniger traditionellen Bild von Österreich.

Ein letztes wichtiges Ergebnis wird durch die graphische Darstellung deutlich: der Wert „monokulturell – multikulturell“ steigt von 0,63 auf 0,79 an, ebenso steigert sich der Wert des Gegensatzpaares „einsprachig – mehrsprachig“ von 0,58 auf 0,71. Diese beiden Begriffspaare lassen



erkennen, dass auch in diesem Bereich eine Veränderung in der Wahrnehmung stattgefunden hat: Die Probanden verstehen, dass die österreichische Bevölkerung nicht ausschließlich aus Personen besteht, die in Österreich geboren wurden und deren Muttersprache Deutsch ist. Sie sehen, dass auch ein kleines Land wie Österreich viele Facetten hat und durch die Zuwanderung der verschiedensten Bevölkerungsgruppen ein multikulturelles Bild ergibt.

Die folgenden zwei Tabellen veranschaulichen nun die Gesamtheit der Nennungen der Probanden im ersten und zweiten Fragebogen.

	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
arm			1	22	1	reich
alt	1	5	11	7		jung
erfolglos		1	3	13	7	erfolgreich
konservativ		1	8	13	2	progressiv
unselbstständig			3	11	10	selbstständig
passiv		1	10	5	8	aktiv
zurückhaltend		3	17	1	3	aufgeschlossen
ungebildet		1	6	9	8	gebildet
egoistisch		1	8	10	5	hilfsbereit
traditionell	1	4	4	7	7	modern
unglücklich		1	3	12	8	glücklich
ungepflegt			12	8	4	gepflegt
faul			1	20	3	fleißig
ängstlich			16	6	2	mutig
schüchtern			6	13	5	selbstbewusst
unsympathisch		1	7	11	5	sympathisch
ernst		1	7	6	10	fröhlich
aggressiv		1	10	8	5	friedlich
extrovertiert	1	2	18	2		introvertiert
unzufrieden			9	12	3	zufrieden
unhöflich		1	1	15	7	höflich
monokulturell	1	5	2	10	6	multikulturell
einsprachig	2	4	2	8	7	mehrsprachig

Abbildung 14: Anzahl der Nennungen (Fragebogen 1)

	2	1	0	1	2	
arm			2	19	3	reich
alt		6	8	8	2	jung
erfolglos		2	2	15	5	erfolgreich
konservativ			3	14	7	progressiv
unselbstständig			6	11	7	selbstständig
passiv			6	13	5	aktiv
zurückhaltend		1	14	8	1	aufgeschlossen
ungebildet		1	4	15	4	gebildet
egoistisch			11	10	3	hilfsbereit
traditionell		3	4	10	7	modern
unglücklich			7	11	6	glücklich
ungepflegt		2	8	9	5	gepflegt
faul		1	2	15	6	fleißig
ängstlich			14	8	2	mutig
schüchtern			7	9	8	selbstbewusst
unsympathisch			7	14	3	sympathisch
ernst		2	4	15	3	fröhlich
aggressiv		4	8	9	3	friedlich
extrovertiert		3	16	5		introvertiert
unzufrieden		1	7	13	3	zufrieden
unhöflich		1	1	14	8	höflich
monokulturell		5	4	6	9	multikulturell
einsprachig		7	2	6	9	mehrsprachig

Abbildung 15: Anzahl der Nennungen (Fragebogen 2)

Anhand dieser Grafiken kann festgestellt werden, dass in der zweiten Umfrage weniger ganz negative (-2) oder ganz positive Werte (+2) genannt werden. Insgesamt verschieben sich die Aussagen in Richtung „eher positiv“ (+1) bzw. „eher negativ“ (-1), d.h. die Meinungen und Vorstellungen sind etwas abgeschwächt. Andererseits gibt es auch weniger neutrale Nennungen (das Feld „0“ in der Mitte), wodurch man argumentieren könnte, dass die Probanden nach dem Schauen der Filme sich eine bessere Meinung über Österreich bilden können. Sie haben klarere Vorstellungen über das Land und die Bevölkerung und können sie besser auf einer Skala einschätzen.

Betrachtet man nun einzelne Werte, so wird ersichtlich, dass in der ersten Fragebogenuntersuchung die Extremwerte (+2) „selbstständig“ und „fröhlich“ am öftesten aufgezählt werden, in der zweiten Befragung werden diese

beiden Begriffe von den Adjektiven „multikulturell“ und „mehrsprachig“ abgelöst. In anderen Worten, nach dem Schauen der Filme stehen die Eigenschaftswörter „multikulturell“ und „mehrsprachig“ am meisten hervor. Hier sieht man eine deutliche Veränderung in der Meinung über die österreichische Gesellschaft, die stereotyperweise ja oftmals als einsprachig (Deutsch) und monokulturell beschrieben wird. Auch die indischen Befragten vertraten vor dem Schauen der Filme diese Ansicht: Waren im 1. Fragebogen noch eine Personen der Meinung, dass Österreich monokulturell ist und zwei Personen, dass das Land einsprachig ist, so gab es bei der zweiten Umfrage keinen einzige dieser Nennungen mehr.

Bezüglich der negativen Extremwerte ist zu sagen, dass im 1. Fragebogen vier Adjektive genannt wurden: „alt“, „traditionell“, „monokulturell“ und „einsprachig“. Diese Wörter entsprechen der stereotypen Sichtweise von Österreich als eine alte, traditionelle Gesellschaft bestehend aus deutschsprachigen, römisch-katholischen Menschen. Interessanterweise wird bei der zweiten Umfrage kein einziger dieser Extremwerte genannt, d.h. man könnte argumentieren, dass die Einschätzung Österreich betreffend insgesamt realistischer wird.

Ein weiterer Wert, der gesunken ist, ist das Eigenschaftswort „reich“. Waren bei der 1. Umfrage noch 22 Personen der Meinung, dass Österreich ein eher reiches Land ist, so waren es beim 2. Fragebogen nur mehr 19 Personen. Dies hat damit zu tun, dass in den Filmen nicht nur die Oberschicht gezeigt wird, sondern auch die Arbeiterklasse und Randgruppen der Gesellschaft.

Dafür gab es in der Kategorie „alt – jung“ einen Zuwachs: Statt 7 Personen meinten nach der 2. Erhebung 10 Personen, dass die österreichische Bevölkerung „jung“ bzw. „eher jung“ ist. Diese Veränderung kann in Zusammenhang mit den Eigenschaftswörtern „modern“ und „progressiv“ gesehen werden, die ja auch angestiegen sind, ebenso wie die Kategorie „zurückhaltend – aufgeschlossen“. Wurden im 1. Fragebogen „eher aufgeschlossen“ und „aufgeschlossen“ nur 4 Mal angekreuzt, so hat sich der Wert im 2. Fragebogen mit 9 Nennungen mehr als verdoppelt.

Ein Wert, der jedoch zurückgegangen ist, bezieht sich auf die Kategorie „unglücklich – glücklich“. Obwohl die Mehrheit der befragten

Personen glaubt, dass die österreichische Bevölkerung „glücklich“ oder „eher glücklich ist“, so sinkt dieser Wert immerhin von 20 auf 17 Nennungen. Auch bei der Kategorie „ungebildet – gebildet“ lässt sich ein Rückgang bemerken. Obgleich in beiden Umfragen die Nennungen durchwegs positiv waren, so sinkt jedoch der Extremwert „gebildet“ (+2) von 8 auf 4 Nennungen und verändert sich hin zur Kategorie „eher gebildet“ (+1).

Zusammengefasst kann somit festgestellt werden, dass es kleine Veränderungen in der Wahrnehmung der Lernenden nach dem Sehen der österreichischen Filme gibt. Diese sind zwar zu einem gewissen Teil willkürlich, aber es können Tendenzen festgestellt werden, dass die österreichische Bevölkerung als eher mehrsprachig, multikulturell, modern und fleißig angesehen wird, andererseits aber auch als weniger glücklich.

Dadurch, dass bei der zweiten Befragung insgesamt weniger neutrale Werte genannt wurden, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Probanden nach dem Einsatz der Filme im Unterricht eine konkretere Meinung über Österreich haben als zuvor und es ihnen leichter fällt, Adjektive zuzuordnen. Auch die Auswertung der Begrifflichkeiten im ersten Teil hat ergeben, dass die Lernenden nach dem Zeigen der Filme über eine größere Bandbreite an Begriffen verfügen und sich somit ein differenziertes Bild über Österreich ergibt.

## 6. Resumée und Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, aufzuzeigen, dass Film ein geeignetes Medium ist, um Landeskunde im Fremdsprachenunterricht indirekt zu unterrichten. Dies wurde anhand einer Studie am Germanistik-Institut der Universität Pune in Indien belegt.

Zunächst wurde ganz allgemein auf die Vorteile von Film im Unterricht gegenüber anderen Medien eingegangen. Der Mehrwert dieses Mediums liegt v.a. in der „Intermedialität“, also dem Zusammenspiel von Sprache, Bild, Ton und Kulisse, wodurch alle sensorischen Kanäle eingesetzt werden müssen. Dadurch ergibt sich bei den Lernenden eine gesteigerte Aufmerksamkeit und eine bessere Speicherung der Inhalte, weil eine gleichzeitige Kodierung von verbalen und visuellen Informationen erfolgt. Weiters wurde aufgezeigt, dass durch den Einsatz von Filmen die sogenannte fünfte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht geschult werden kann: das Hör-Sehverstehen. Diese Fertigkeit ergibt sich aus dem Zusammenspiel von gleichzeitigen Hör- und Sehprozessen und kann, ebenso wie die Erfahrung von kommunikativ-pragmatischen Situationen, eine Verbreiterung der aktiven Verstehensbasis bedingen und zu einer Erweiterung des Sprachverständnisses der Lernenden führen.

Durch die gezielte Arbeit mit Filmen im Unterricht können den Lernenden auch filmspezifische Aspekte (Kameraführung, Einstellungsgröße, Montage, etc.) bewusst gemacht und sie dadurch angeregt werden, einen kritischeren Blick auf Filme und deren Darstellungsweisen zu werfen. Diese Fähigkeit ist, ebenso wie die im Kapitel 2.3. beschriebene visuelle Lesefähigkeit (*Visual Literacy*), sehr bedeutsam im heutigen, von Medien dominierten Alltag.

Im Anschluss daran wurden didaktische Hinweise für den Einsatz von Filmen im Unterricht gegeben, weil nur durch gezielte Aufgabenstellungen und Übungen Sprachlernprozesse angeregt werden können. Die Arbeit mit Filmen im Unterricht sollte sich nach folgendem Prinzip richten: Es sollen die Eigenheiten des Mediums erkannt und genutzt werden. Die methodischen

Hinweise beziehen sich u.a. auf das Drei-Phasen-Modell von Tschirner (1999) mit seiner Aufteilung in eine visuelle, eine sprachliche und eine thematische Phase.

Im dritten Kapitel erfolgten zunächst eine Definition des Begriffs „Landeskundeunterricht“ und ein kurzer Abriss der theoretischen Ansätze dieses Bereichs. Weiters wurde begründet, warum Filme ein geeignetes Mittel für den Landeskundeunterricht darstellen. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass durch Filme die Wahrnehmung eines Landes verändert werden kann, da Menschen in ihrem alltäglichen Handeln und mit ihren Problemen gezeigt werden. Dies führt dazu, dass die Lernenden eine etwas realistischere Einschätzung über das Zielland bekommen und dieses weniger stereotyp wahrnehmen. Neben dem authentischen Sprachgebrauch in Alltagssituationen und der Verdeutlichung der verschiedensten sprachlichen Varietäten können Filme also Gegebenheiten aufzeigen, die durch die Arbeit mit Lehrbüchern allein nicht ersichtlich wären. Auch wenn häufig kritisiert wird, dass Filme wegen ihrer „Fiktionalität“ für den Landeskundeunterricht ungeeignet sind, weil sie nur vorgeben, die Wirklichkeit abzubilden, so konnte in Kapitel 3.3. aufgezeigt werden, dass dies ja auch bei Bildern der Fall ist, welche selbstverständlich im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Weitere Argumente für den Einsatz von Filmen sind, dass die Lernenden Filme trotz der Fiktionalität als „real“ wahrnehmen und sich in die Filmrealität hineinversetzen können, und dass Filme an sich schon Realität beinhalten, weil sie reale Objekte des Alltags abbilden und dadurch Ausschnitte aus der Realität zur Anschauung bringen.

Im vierten Kapitel wurde die empirische Untersuchung dargestellt und auf die Forschungsfrage und die Zielsetzung eingegangen. Anschließend wurden das Forschungsdesign „Fragebogen“ und die Forschungsmethode „Polaritätsprofil“ erläutert. Nach der Beschreibung der Projektgruppe indischer Studierender der Universität Pune und der Durchführungsdauer des Projekts wurde ein Hauptaugenmerk auf die Auswahlkriterien der Filme gelegt. Bei der Auswahl der Filme war es wichtig, dass sie einen Landeskundebezug haben, relativ aktuell sind, große Bekanntheit in Österreich haben, prominente

SchauspielerInnen aus Österreich vorkommen, dass der sprachliche Schwierigkeitsgrad angemessen ist, die Filme segmentierbar sind und die ästhetische Qualität den Bedürfnissen der Lernenden entspricht. Die Auswahl der Filme scheint von besonderer Bedeutung zu sein, denn sie ist ausschlaggebend dafür, welches Bild den Lernenden vermittelt wird. Mit Sicherheit gibt es Filme, die für den Unterricht ungeeignet sind oder zu wenig von einem Land zeigen, als dass ein echter Lerneffekt im Bereich der Landeskunde einsetzen könnte.

Im fünften Kapitel wurden die Ergebnisse der Umfrage beschrieben. Zu den Begriffen, die in Bezug auf den Stimulus „Österreich“ genannt wurden, kann gesagt werden, dass die Anzahl der Begriffe insgesamt gestiegen ist und vermehrt Adjektive genannt wurden und sich damit ein breiteres Bild über Österreich ergibt. Es lässt sich aufzeigen, dass die Wahrnehmung der Lernenden nach dem Schauen der Filme etwas differenzierter geworden ist und es vor allem einen Wissenszuwachs im Bereich „Sprache“ gab, weil Begriffe wie „Österreichisches Deutsch“, „Dialekt“ und „Mehrsprachigkeit“ häufiger genannt wurden.

Die Auswertung der Polaritätsprofile ergab, dass sowohl weniger Extremwerte als auch weniger neutrale Nennungen angeführt wurden. Somit kann argumentiert werden, dass sich die Probanden eine bessere Meinung über Österreich bilden können. Die Untersuchung einzelner Adjektivpaare ergab, dass es zum Beispiel einen Zuwachs der Nennungen „mehrsprachig“ und „multikulturell“ gab; in anderen Bereichen (z.B. „reich“ und „glücklich“) ist die Anzahl der Nennungen jedoch gesunken. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich durch die Studie Tendenzen aufzeigen lassen, dass es Veränderungen in der Wahrnehmung der Lernenden gab.

Mittels dieser Untersuchung soll bewusst gemacht werden, dass der Einsatz von Filmen große Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht bietet, und dass Filme zum Bestandteil von Fremdsprachenkursen gehören sollen. Dies ist besonders dann wichtig, wenn es sich um Unterricht in Ländern handelt, die wenig Kontakt mit dem Zielland haben und in denen es kaum muttersprachliche Lehrpersonen gibt. Die Lernenden können durch die Filme

Sprache in alltäglichen Situationen wahrnehmen und dadurch einen authentischen, pragmatischen Gebrauch lernen. Außerdem nehmen sie die Kultur des Ziellandes auf und sehen die Personen in zwischenmenschlichen, alltäglichen Handlungen. All dies kann Einfluss nehmen auf das Verständnis gegenüber der Zielkultur. Da Sprache sehr stark kulturell geprägt ist und als Sinnträger einer Kultur angesehen wird, kann gesagt werden, dass je besser die Kultur eines Landes verstanden wird, desto leichter es fällt, die Sprache und ihre dahinter liegenden kulturellen Bedeutungen zu verstehen.

Die Forschungsmethode „Polaritätsprofil“ stellt jedoch nur eine Möglichkeit dar, wie Veränderungen in der Wahrnehmung der Zielkultur aufgezeigt werden können. Nach dem Schauen der Filme wurde meist sehr heftig über die Filme diskutiert, und es scheint ein natürlicher Drang des Menschen zu sein, über das Gesehene gemeinsam zu reflektieren. In diesen Gesprächen konnte man viel über die Wahrnehmungen der Lernenden und über das, was sie erstaunt und was ihre Vorstellungen bestätigt hat, erfahren. Dementsprechend würde sich auch das qualitative Interview als Forschungsmethode anbieten, bei dem die Probanden ihre Wahrnehmungen noch genauer beschreiben und aufzeigen könnten, welche Vorstellungen sich verändert haben und welche Annahmen über die Zielkultur bestätigt wurden.

Interessant wäre es auch, eine ähnliche Untersuchung in anderen Ländern durchzuführen, um zu erforschen, ob ähnliche Veränderungen in der Wahrnehmung der Lernenden festgestellt werden können und in welchen Bereichen es Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt.



## 7. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Nutzen von Filmen und den Vorteilen gegenüber anderen Medien im Fremdsprachenunterricht. Es wird der Frage nachgegangen, ob Film ein geeignetes Medium darstellt, um Landeskunde im Fremdsprachenunterricht indirekt zu unterrichten. Dabei soll erforscht werden, ob LernerInnen landeskundliche Inhalte durch das Schauen von Filmen aufnehmen können, ohne dass die Inhalte explizit thematisiert werden, und ob sich dadurch ihre meist stereotypen Vorstellungen über die Zielkultur verändern. Die Fragestellungen werden auf der Grundlage der Auswertung aktueller Fachliteratur und anhand einer Studie mittels Fragebogen am Germanistik-Institut der Universität Pune in Indien diskutiert.

Im Ergebnis wird deutlich, dass es bei den Probanden einen Wissenszuwachs bezüglich Österreich gab, was sich an der Anzahl der genannten Begriffe und der vermehrten Nennung von Adjektiven feststellen ließ. Weiters zeigten sich Tendenzen, dass sich die Einschätzung der indischen LernerInnen bezüglich Österreich hin zu weniger stereotypen Beschreibungen veränderte, weil es weniger Extremwerte und neutrale Zuschreibungen gab. Somit ließ sich aufzeigen, dass Film ein geeignetes Mittel darstellt, um Landeskunde indirekt zu unterrichten und die vorherrschenden „Bilder im Kopf“ der Lernenden zu verändern. Dies ist eine wichtige Erkenntnis für den Fremdsprachenunterricht, weil der Nutzen und die Einsatzmöglichkeit von Filmen im Fremdsprachenunterricht immer noch nicht erkannt und Filme noch nicht von allen Unterrichtenden als integrativer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts angesehen werden.

## 8. Bibliografie

„ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“, FS Deutsch 3/1990, S. 60–61.

Abraham, Ulf (2009). Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber: Klett.

Altmayer, Claus (2003). „Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft“. In: Altmayer, Claus/ Fordert, Roland (Hg.). Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen. Frankfurt: Peter Lang, S. 109–134.

Altmayer, Claus/ Fordert, Roland (Hg., 2003). Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen. Frankfurt: Peter Lang.

Arnold, Margret (2002). Aspekte einer modernen Neurodidaktik: Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Vögel.

Atteslander, Peter (2010). Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Baacke, Dieter (1999). „Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten“. In: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.31-35. Online Quelle: [http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke\\_meko.shtml](http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke_meko.shtml) [Zugriff: 23.4.2012]

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg., 2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hg., 2006). Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Nr. 76, Regensburg: Wolff.

Beller, Manfred (1987). „Vorurteils- und Stereotypenforschung – Interferenzen zwischen Literaturwissenschaft und Sozialpsychologie“. In: Wierlacher, Alois (Hg., 1987). Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München: iudicium, S. 665–678.

Biechele, Barbara (2006). „Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven“. In: Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hg.). Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Nr. 76, Regensburg: Wolff, S. 309–328.

Bienk, Alice (2008). Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse. Online Quelle: <http://ssl.einsnull.com/paymate/dbfiles/pdf/resource/680.pdf> [Zugriff: 22.7.2012]

Bleicher, Thomas (2004). „Filmlesefähigkeit. Zur wechselseitigen Erhellung des Kultur- und Filmverständnisses im Bereich Deutsch als Fremdsprache.“ Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 30, 2004. München: iudicium Verlag, S. 273–283.

Bönnighausen, Marion/ Rösch, Heidi (Hg., 2004). Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren.

Chudak, Sebastian (2007). „Der deutsche Film auf Erfolgskurs – warum nicht auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht?“. In: Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch, Heft 36, 2007. Ismaning: Hueber Verlag, S.14–16.

Ehnert, Rolf/ Wazel, Gerhard (1994). „Landeskunde“. In: Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (Hg.). Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF mit Videobeispielen, Bd. 2. Hohengehren/ Baltmannsweiler: Schneider, S. 273-281.

Eiböck, Christoph (1979). Zur Soziologie des ‚realistischen‘ und ‚veristischen‘ Films. Dialektik der Filmprinzipien ‚Dokumentation‘ und ‚Fiktion‘ im soziokulturellen Kontext. Universität Wien, Dissertation.

Elkins, James (Hg., 2010). Visual Literacy. New York (u.a.): Routledge, Taylor & Francis Group.

Faulstich, Werner (1980). Einführung in die Filmanalyse. Tübingen: Narr.

Filminstitut (2012). „Statistik, Ö Top 20“. Online Quelle: <http://www.filminstitut.at/de/oe-kinofilme/> [Zugriff: 6.8.2012]

Frederking, Volker (Hg., 2006). Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. München: kopaed

Ganguly, Martin (2011). „Filmgenres. Vom Abenteuer bis Zeichentrick.“ Themenheft Filmanalyse. Stuttgart: Klett Verlag. Online Quelle: [http://www.klett.de/sixcms/media.php/177/927530\\_12\\_15.pdf](http://www.klett.de/sixcms/media.php/177/927530_12_15.pdf) [Zugriff: 19.7.2011]

Goethe Institut Pune. „Roof Top Movie Night“. Online Quelle: <http://www.goethe.de/ins/in/poo/ver/en9413289v.htm> [Zugriff: 19.7.2012]

Grawe, Christian (1987). „Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde. Zu Verständnis und Kritik des Landeskundebegriffs“. In: Wierlacher, Alois (Hg., 1987). Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München: iudicium, S. 459–475.

Groenewold, Peter (2005). „Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich“. In: Info DaF 32, Heft 6, 515-527.

Grünewald, Matthias (2006). „Grundlagen- und Wirkungsforschung der

- Landeskunde – ein Beispiel aus der Deutschland- und Deutschlandbildforschung“. In: Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hg.). Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Nr. 76, Regensburg: Wolff, S. 133–148.
- Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank (Hg., 2010). Handbuch Fremdsprachen- didaktik. Seelze: Klett/ Kallmeyer.
- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (Hg., 1994). Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF mit Videobeispielen, Bd. 2. Hohengehren/ Baltmannsweiler: Schneider.
- Henrici, Gert/ Zöfgen, Ekkehard (Hg., 1999). Fremdsprachen lehren und lernen. Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Hueber Verlag (2011). „99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht“. Online Quelle: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Assoziogramm> [Zugriff: 6.8.2012]
- Josting, Petra (2005). „Medienkompetenz im Literaturunterricht“. In: Rösch, Heidi (Hg.). Kompetenzen für den Deutschunterricht. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S.71-91.
- Kamp, Werner/ Rüsel, Manfred (2004). Vom Umgang mit Film. Berlin: Volk- und-Wissen-Verlag.
- Kern, Peter (2006). „Die Emotionsschleuder. Affektpotential und Affektfunktion im Erzählfilm.“ In: Frederking, Volker (Hg.): Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. München: kopaed, S.19–45.
- Ko Hoand, Youn-Ju (2000). „Vermittlung von „Visual Literacy“ durch Computeranimation im Kunstunterricht.“ Dissertation Freie Universität Berlin. Online Quelle: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000000331/02\\_Kap1.pdf.pdf?hosts](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000331/02_Kap1.pdf.pdf?hosts) [Zugriff: 22.4.2012]
- Krumm, Hans-Jürgen (1992). „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde“ In: Fremdsprache Deutsch, Heft 6, S. 16–19.
- Kurz, Helmut (1988). „Das Image Österreichs im Ausland.“ In: Schweiger, Günter (Hg.): Österreichs Image im Ausland. Wien: Norka, S. 62–119.
- Lundquist-Mog, Angelika (2007). „türkisch für Anfänger“ – eine Sitcom im integrierten Sprach- und Landeskundeunterricht auch bei „Deutsch für Anfänger“? In: Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch, Heft 36, 2007. Ismaning: Hueber Verlag, S.3035.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hg., 2011). Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed.

Meißner, Franz-Joseph (2002). „Arbeiten mit Video – einige einleitende Bemerkungen zum Hörsehverstehen.“ *Französisch heute* 33 (4), S. 360–364.  
Online Quelle: [http://hrza1.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online\\_Version/Files/Lesetexte/video.pdf](http://hrza1.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online_Version/Files/Lesetexte/video.pdf)  
[Zugriff: 19.7.2011]

Moore, David M./ Dwyer, Francis M. (1994). *Visual Literacy. A spectrum of visual learning*. New Jersey: Educational Technology Publications,

Österreich Institut. „Aktuelle deutschsprachige Filme im Unterricht“. Online Quelle: <http://www.oesterreichinstitut.at/daf-filmdidaktisierungen.html> [Zugriff: 2.6.2012]

Pettersson, Rune (1994). „Visual Literacy und Infologie“. In: Weidenmann, Bernd (Hg.): *Wissenserwerb in Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Huber Verlag, S. 215–235.

Plass, Jan (1999). „Lernpsychologische Grundlagen der Verwendung von Multimedia in der Fremdsprachenausbildung. In: Henrici, Gert/ Zöfgen, Ekkehard (Hg.). *Fremdsprachen lehren und lernen. Neue Medien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 14–31.

Preuß, Christine (2011). „Andere Filme – anders sehen (lernen)!: Ein Forschungsprojekt zum filmästhetischen Sehen von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hg.). *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. München: kopaed, S. 211–220.

Raabe, Horst (1997). „Das Auge hört mit. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht.“ In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Forum Sprache. Ismaning: Hueber, S. 150–172.

Rajewsky, Irina O. (2004). „Intermedialität – eine Begriffsbestimmung“. In: Bönnighausen, Marion / Rösch, Heidi (Hg.): *Intermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, S. 8–30.

Rösch, Heidi (2005, Hg.). *Kompetenzen für den Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Rösler, Dietmar (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/ Weimar: Metzler.

Rössler, Lydia (2007). „Viel weniger an Film ist mehr.“ In: *Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch*, Heft 36, 2007. Ismaning: Hueber Verlag, S. 17–20.

Rußegger, Arno (2003). „Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten.“ In: Wintersteiner, Werner (Hg.). *Film im Deutschunterricht*. ide, Heft 4, 27. Jahrgang. Innsbruck: StudienVerlag, S. 17–35.

Sass, Anne (2007). „Sehen(d) Lernen“. In: Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch, Heft 36, 2007. Ismaning: Hueber Verlag, S. 5–13.  
Schweiger, Günter/ Wusst, Christian (1988). „Länderimageforschung: Theorie, Methoden und Anwendung.“ In: Schweiger, Günter (Hg.): Österreichs Image im Ausland. Wien: Norka, S. 21–61.

Schweiger, Günter (1988). Österreichs Image in der Welt. Wien: Norka.

Schweiger, Günter (1992). Österreichs Image in der Welt. Ein weltweiter Vergleich mit Deutschland und der Schweiz. Wien: Service Fachverlag.

Schwerdtfeger, Inge Christine (1989). Sehen und Verstehen. Zur Arbeit mit Film und Video im Fremdsprachenunterricht. FITUP Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin (u.a.): Langenscheidt.

Seels, Barbara A. (1994). „Visual Literacy. The definition problem“. In: Moore, David M./ Dwyer, Francis M. (Hg.): Visual Literacy. A spectrum of visual learning. New Jersey: Educational Technology Publications, S. 97–112.

„Sehen(d) Lernen.“ Fremdsprache Deutsch, Heft 36, 2007. Ismaning: Hueber Verlag.

Sherman, Jane (2003). Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge: University Press.

Seidl, Monika (2007). „Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung = BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht“. ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2, 2007, S. 37–44.

Shifrin, Susan (2010). „Visual Literacy in North American Secondary Schools“. In: Elkins, James (Hg.): Visual Literacy. New York (u.a.): Routledge, Taylor & Francis Group, S. 105–128.

Statistik Österreich Top 20, 2000+. Filminstitut. Online Quelle:  
<http://www.filminstitut.at/de/oe-kinofilme/> [Zugriff: 5.7.2011]

Stempleski, Susan/ Tomalin, Barry (2001). Film. Resource Books for Teachers. Oxford: University Press.

Stigl, Hubert (2005). „Der Fragebogen in der Feldforschung“. In: Stigl, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirischer Sozialforschung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 135–149.

Stigl, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hg., 2005). Praxisbuch empirischer Sozialforschung. Innsbruck: StudienVerlag.

Thaler, Engelbert (2010). „Filmdidaktik.“ In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett/ Kallmeyer, S. 142–146.

Tschirner, Erwin (1999). „Neue Qualitäten des Lehrens und Lernens. Thesen zum Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht“. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens und Lehrens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrstagung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 232–239.

University of Pune. „About University of Pune“. Online Quelle: [http://www.unipune.ac.in/university\\_files/about\\_university.htm](http://www.unipune.ac.in/university_files/about_university.htm) [Zugriff: 15.8.2012]

University of Pune. „Department of Foreign Languages“. Online Quelle: [http://www.unipune.ac.in/dept/fine\\_arts/foreign\\_languages/default.htm](http://www.unipune.ac.in/dept/fine_arts/foreign_languages/default.htm) [Zugriff: 15.8.2012]

Weinrich, Harald (1980). „Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache“. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Fremdsprache Deutsch, Band 1. München: Fink, S. 28–45.

Weißling, Harald/ Yareham, Bob (2001). Video-Ideen für den Englischunterricht. Berlin: Cornelsen Verlag.

Welke, Tina (2007). „Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht.“ In: Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch, Heft 36, 2007. Ismaning: Hueber Verlag, S. 21–25.

Wierlacher, Alois (Hg., 1980). Fremdsprache Deutsch, Band 1. München: Fink.

Wierlacher, Alois (Hg., 1987). Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München: iudicium.

Wintersteiner, Werner (Hg., 2003). Film im Deutschunterricht. ide, Heft 4, 27. Jahrgang. Innsbruck: StudienVerlag.

Wörther, Matthias (2005). „Spielfilme im Unterricht. Didaktik, Anregungen, Hinweise.“ Muk-Publikationen München. Online Quelle: [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/woerther\\_spielfilme/woerther\\_spielfilme.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/woerther_spielfilme/woerther_spielfilme.pdf) [Zugriff: 18.7.2011]

## **9. Anhang**

Fragebogen 1

Fragebogen 2

Filmdidaktisierungen plus Arbeitsblätter

Lebenslauf (CV)



# Fragebogen 1: Österreich

Beantworten Sie bitte folgende Fragen:

1) Waren Sie schon einmal in Österreich?

☐ JA

☐ NEIN

1a) Wenn ja, wie lange?

\_\_\_\_\_

2) Welche Wörter fallen Ihnen ein, wenn Sie an Österreich denken?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Woher haben Sie Ihr Wissen über Österreich?

☐ SPIELFILME

☐ DOKUMENTATIONEN

☐ BÜCHER

☐ BILDBÄNDE

☐ ZEITSCHRIFTEN

☐ UNTERRICHT

☐ FREUNDE

☐ INTERNET

☐ ANDERES: \_\_\_\_\_

4) Wie stellen Sie sich das Land und die Bevölkerung vor?

*Lesen Sie die Adjektive durch und kreuzen Sie auf der Skala an, wie sie sich Österreich und die österreichische Bevölkerung vorstellen.*

*Wenn Sie z.B. denken, dass die Bevölkerung sehr arm ist, machen Sie ein Kreuz in das Feld „2“ bei „arm“. Wenn Sie glauben, dass die Bevölkerung eher arm ist, kreuzen Sie „1“ an. Wenn Sie denken, die Bevölkerung ist weder arm noch reich, kreuzen Sie das Feld „0“ an.*

*Am Ende haben Sie noch Platz für eigene Adjektive.*

	2	1	0	1	2	
arm						reich
alt						jung
erfolglos						erfolgreich

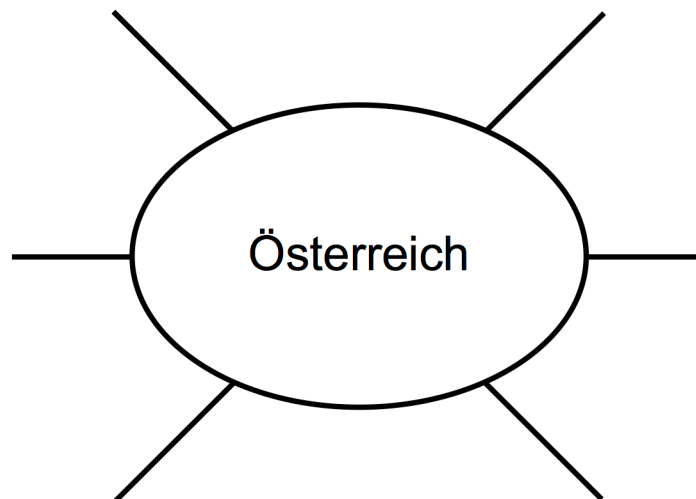
konservativ						progressiv
unselbstständig						selbstständig
passiv						aktiv
zurückhaltend						aufgeschlossen
ungebildet						gebildet
egoistisch						hilfsbereit
traditionell						modern
unglücklich						glücklich
ungepflegt						gepflegt
faul						fleißig
ängstlich						mutig
schüchtern						selbstbewusst
unsympathisch						sympathisch
ernst						fröhlich
aggressiv						friedlich
extrovertiert						introvertiert
unzufrieden						zufrieden
unhöflich						höflich
monokulturell						multikulturell
einsprachig						mehrsprachig

Dieser Fragebogen wird anonym behandelt und dient zur Auswertung für eine Masterthese zum Thema „Landeskunde-Unterricht mittels Filmeinsatz“ im Rahmen meines Studiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien.

VIELEN DANK FÜR DIE MITHILFE! Agnes Zinöcker

## Fragebogen II: Österreich

- 1) Denken Sie an das Land Österreich und seine Bewohner. Welche Wörter fallen Ihnen ein? Vervollständigen Sie das Assoziogramm mit beliebig vielen Begriffen.



2) Wie stellen Sie sich das Land und die Bevölkerung vor?

*Lesen Sie die Adjektive durch und kreuzen Sie auf der Skala an, wie sie sich Österreich und die österreichische Bevölkerung vorstellen.*

*Wenn Sie z.B. denken, dass die Bevölkerung sehr arm ist, machen Sie ein Kreuz in das Feld „2“ bei „arm“. Wenn Sie glauben, dass die Bevölkerung eher arm ist, kreuzen Sie „1“ an. Wenn Sie denken, die Bevölkerung ist weder arm noch reich, kreuzen Sie das Feld „0“ an.*

*Am Ende haben Sie noch Platz für eigene Adjektive.*

	2	1	0	1	2	
arm						reich
alt						jung
erfolglos						erfolgreich
konservativ						progressiv
unselbstständig						selbstständig
passiv						aktiv
zurückhaltend						aufgeschlossen
ungebildet						gebildet
egoistisch						hilfsbereit
traditionell						modern
unglücklich						glücklich
ungepflegt						gepflegt
faul						fleißig
ängstlich						mutig
schüchtern						selbstbewusst
unsympathisch						sympathisch
ernst						fröhlich
aggressiv						friedlich
introvertiert						extrovertiert
unzufrieden						zufrieden
unhöflich						höflich
monokulturell						multikulturell
einsprachig						mehrsprachig

Dieser Fragebogen wird anonym behandelt und dient zur Auswertung für eine Masterthese zum Thema „Landeskunde-Unterricht mittels Filmeinsatz“ im Rahmen meines Studiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien.

VIELEN DANK FÜR DIE MITHILFE! Agnes Zinöcker

## **1. Filmdidaktisierung „Nordrand“**

### **1) Einführung:**

In die Sprache – Quiz mit ostösterreichischen Ausdrücken, **Arbeitsblatt 1**

### **2) Hinführung zum Thema:**

#### **Szene 1 (00:00-2:47)**

1 x ansehen zum Grobverständnis

1 x ansehen mit Beobachtungsaufgabe: a) Was sehen Sie? b) Wo spielt die Szene? c) Welche Personen kommen vor? d) Wie ist das Verhältnis? (Freundschaft, Gruppe, Außenseiter, kichern, jemanden auslachen, etc.) – Wörter an der Tafel notieren

➔ Thema: Freundschaft

### **3) Spekulieren – **Arbeitsblatt 2****

#### **Szene 2 (53:00-54:25)**

1 x ansehen zum Grobverständnis

1 x ansehen mit 3 Beobachtungsgruppen: a) Landschaft b) Frau/Jasmin c) Mann/Senad (Herkunft, Familie, Beruf)

Vergleich der 3 Gruppen untereinander, dann im Plenum

Diskussion der Fragestellung: Was ist passiert? Warum liegt das Mädchen am Flussufer [Grund: Streit zuhause]. Können wir die Szene gemeinsam ganz genau beschreiben? Was denkt Senad? Was macht er am Ende? Wohin trägt er sie hin? [ins Krankenhaus]

### **4) Vertiefung des Themas Freundschaft: **Arbeitsblatt 3** – Wiedersehen im Krankenhaus**

**Szene 3 (57:21-58:37)** wird mehrmals vorgespielt, danach sollen sich die TN im Plenum austauschen: „Wer hat was verstanden?“ (Wörter auf Tafel notieren)

DIALOG ORDNET: Blatt mit den Dialogen auf Standarddeutsch, TN lesen es in Ruhe durch, sie ordnen den Dialog

Szene wird noch einmal vorgespielt zur Kontrolle der Dialoge

Dialog wird laut vorgelesen, Wörter werden besprochen, Inhalt geklärt

Eine Verbindung zur ersten Szene herstellen: Sind es dieselben Mädchen? Was ist in der Zwischenzeit passiert? Was hat sich verändert?

Szene wird ohne Ton vorgespielt und 2 Schüler sollen den Dialog mitsprechen

### **5) Aufbruch ins Ungewisse**

**Szene 4 (58:40-1:04:24)** Szene 4 wird einmal vorgespielt. Folgende Fragestellungen: Was wird Jasmin wohl tun? Wohin wird sie gehen?

Schreibaufgabe: jeder TN schreibt seine eigene Meinung auf, Vergleich mit Partnerin, dann im Plenum (Hilfestellung auf Tafel: „Ich glaube, Ich denke, Ich meine, Meiner Meinung nach, Ich bin der Meinung, dass ...“)

6) Klärung woher Jasmin und Senad kommen

**Szene 5 (1:02:21-1:04:53):** Inhaltliche Zusammenfassung gemeinsam (Warum sprechen sie Englisch? Woher kommt Senad? Was macht Jasmin jetzt? Schafft sie es auch alleine?) -> Freundschaft entwickelt sich, weil er ihr geholfen hat

7) Weiterführende Übung:

Essay schreiben – Was bedeutet Freundschaft (Was ist ein guter/schlechter Freund? Was macht eine Freundschaft aus? Wozu hat man Freunde?)

## Filmdidaktisierung „Nordrand“ – Arbeitsblatt 1

### Aufgabe 1 – Einstimmung ins Ostösterreichische

1. i wü net

- a) ich würde nie      b) ich werde nicht      c) ich will nicht

2. na

- a) nein      b) nur      c) noch

3. simma

- a) Sommer      b) sind wir      c) Semmel

4. i a

- a) ich aber      b) ich auch      c) ich arbeite

5. waßt eh

- a) du weißt doch      b) er weiß es      c) ihr wisst doch

6. zu mir habt's g'sagt

- a) zu mir haben sie gesagt      b) zu mir habt ihr so gesagt      c) zu mir habt ihr gesagt

7. daham

- a) da haben wir      b) da habe ich      c) daheim (zu Hause)

8. wir san ghupft

- a) wir sind gesund      b) wir sind gehüpft      c) wir sagen: Hoppala

9. Sie macht sich *halt* Sorgen

- a) große      b) eben      c) nur

10. Kiwerei

- a) Konditorei      b) Polizei      c) Obstgeschäft

11. fladdern

- a) klauen      b) fliegen      c) flattern

Quelle: Österreich Institut

## **Filmdidaktisierung „Nordrand“ – Arbeitsblatt 2**

### **Gruppe 1) LANDSCHAFT**

Was sehen Sie? In welcher Jahreszeit handelt der Film? Finden Sie Nomen und Adjektive, die die Landschaft beschreiben:

### **Gruppe 2) SENAD (der Mann)**

Aussehen:

Alter:

Beruf:

Herkunft:

Familie:

### **Gruppe 3) JASMIN (das Mädchen)**

Aussehen:

Alter:

Beruf:

Herkunft:

Familie:



## Filmdidaktisierung „Nordrand“ – Arbeitsblatt 3

**Aufgabe 1:** Ordnen Sie den folgenden Dialog:

\_\_\_\_\_ Tamara?

\_\_\_\_\_ Wie hat der schnell geheißen? Herr Zagler, dem sind wir damals alle nachgerannt.

\_\_\_\_\_ Du auch? Ich die ganzen 4 Jahre lang.

\_\_\_\_\_ Bitte, kannst du dich noch erinnern, wie wir in der Pause über den Zaun gehüpft sind und heimlich etwas gefladdert haben – beim Konsum.

Da hat es doch immer diese Kaugummis gegeben, du weißt doch, die mit der Zimtfülle.

\_\_\_\_\_ Ich war immer so neidisch auf dich. Du warst so hübsch und alle sind dir nachgerannt und haben das gemacht, was du gesagt hast.

\_\_\_\_\_ Und zu mir habt ihr immer gesagt, dass ich Läuse habe.

Dabei habe ich nie welche gehabt.

\_\_\_\_\_ Ich schon.

\_\_\_\_\_ Echt?

\_\_\_\_\_ In der 2. und in der 4.

Quelle: Österreich Institut

## **2. Filmdidaktisierung** **„Revanche“**

- 1) **Arbeitsblatt 1** – Was bedeutet das Wort „Revanche“?– Besprechung des Wörterbucheintrags zu „Revanche“
- 2) **Trailer** zeigen von [www.revanche.at](http://www.revanche.at) und Aufgabe auf Arbeitsblatt 1
- 3) Vorspann und Sequenz 15 zeigen – **Arbeitsblatt 2** (Wortschatz aktivieren, Sätze bilden lassen, Gedanken formulieren): **Szene 1 (00:00-2:00), Szene 2 (25:51-26:44)**  
*(Besprechen, dass es ein langsamer Film ist, besondere Kameraführung)*
- 4) **Arbeitsblatt 3 – Aufgabe 1**, über Beziehung der 2 Paare sprechen Robert & Susanne: **Szene 3 (2:00-2:49) Szene 4 (30:20-32:47)**, Alex & Tamara: **Szene 5 (38:00-43:17)**, Aussagen ordnen Hypothesen anstellen (Was haben sie vor? Was planen sie? -> Banküberfall)
- 5) **Arbeitsblatt 3 – Aufgabe 2**, Bilder über Banküberfall ordnen, dann Sequenz anschauen, **Szene 6 (43:17-46:45)**
- 6) Memo über den Banküberfall schreiben
- 7) Auflösung der Spekulation: Sequenz anschauen **Szene 7 (46:45-49:45)** *(Gespräch, was passiert ist, wie er sich jetzt fühlt, dass er Revanche plant)*  
*Überleitung: Alex zieht sich am Bauernhof seines alten Vaters namens Hausner zurück, beginnt eine Affäre mit Susanne (Frau des Polizisten), diese wird schwanger, er überlegt die Racheaktion (Polizisten zu erschießen)*
- 8) **Szene 8 (1:47:30-1:52:07)** (zunächst ohne Ton, worüber könnten sie sich unterhalten, wie sehen sie aus, wie ist die Kameraführung – dann mit Ton: Was fragt Robert? Wie sind die Emotionen? Was denkt Alex, bevor er die Pistole in den See wirft?)
- 9) **Arbeitsblatt 4** – Inhaltsangabe ordnen
- 10) Schreibaufgabe in Gruppen: Wie hätten Sie gehandelt? Was würden Sie tun an der Stelle von Alex?

## Filmdidaktisierung „Revanche“ – Arbeitsblatt 1

**Aufgabe 1:** Lesen Sie die folgenden Definitionen von „Revanche“:

Revanche, die, -n

- sich Genugtuung verschaffen, insbesondere als Reaktion auf etwas Böses; ☐ Rache
- (Sport/ Spiel) die Möglichkeit, eine Niederlage wettzumachen
- (Politik) Vergeltungsaktion: eine Gruppe versucht, verlorenes Territorium oder ☐ die ursprüngliche Position wieder zu bekommen

**Aufgabe 2:** Sammeln Sie Ihre Assoziationen zu „Revanche“. Was könnte in dem Film passieren?

---

---

---

**Aufgabe 3:** Sehen Sie sich den Trailer ([www.revanche.at](http://www.revanche.at)) an.

Was meinen Sie: Was ist das für ein Film? Was passiert? Wer ist wichtig?

☐ Das ist eine Liebesgeschichte/ ein Krimi/ ein lustiger Film/ ein ....

☐ Das passiert:

---

---

☐ Wichtige Personen in diesem Film: \_\_\_\_\_

Quelle: Österreich Institut

## Filmdidaktisierung „Revanche“ – Arbeitsblatt 2

**Aufgabe 1:** Sehen Sie sich Sequenz 1 – den „Vorspann“ des Films – an und hören Sie genau zu.

Was hören Sie? Was sehen Sie?

Was meinen Sie: Was fliegt denn da ins Wasser? (Die Antwort sehen Sie später im Film.)

**Aufgabe 2:** Sehen Sie sich Sequenz 15 - jemand beim Stretching im Wald - an.

Was hören Sie? Was sehen Sie? Was erkennen Sie aus Sequenz 1 wieder?

Steigen Sie ins Bild ein: Was riechen Sie? Was spüren Sie unter Ihren Füßen, wenn Sie die Schuhe ausziehen? ☐ Wie gefällt es Ihnen hier? Was möchten Sie hier machen?

Diese Wörter helfen Ihnen vielleicht:

der Wald	der Baum	der See	die Bank	warm – kühl
friedlich weich – hart				
joggen	nichts tun	Pilze und Beeren suchen		weggehen
der Harz	die Tanne	die Nadel(n)	das Laub	
das Käuzchen	zwitschern	langweilig	hell – dunkel	
die Seele baumeln lassen		jagen	schwimmen	mich verstecken
ruhig	unheimlich	kalt	einsam gefährlich	
angeln	auf einen Baum klettern			

Quelle: Österreich Institut

## Filmdidaktisierung „Revanche“ – Arbeitsblatt 3

### Aufgabe 1 – Hauptpersonen

Lesen Sie sich folgende Aussagen durch. Welche Aussagen passen besser zu welchem Paar? Ordnen Sie zu: Tamara & Alex (T & A) oder Robert & Susanne (R & S)

- Sie sind frisch verliebt. \_\_\_\_\_
- Sie sind reich und führen ein ruhiges Leben. \_\_\_\_\_
- Sie sind seit vielen Jahren verheiratet. \_\_\_\_\_
- Sie sind arm und leben am Rande der Gesellschaft. \_\_\_\_\_
- Sie wohnen in einem kleinen Dorf am Land, in dem er als Polizist arbeitet und sie einen kleinen Supermarkt führt. \_\_\_\_\_
- Sie wohnen in Wien, wo er als Türsteher und sie als Tänzerin in einem Nachtclub arbeitet. \_\_\_\_\_
- Sie möchten ihr Leben gemeinsam neu beginnen und verlassen deshalb ihre Arbeitsstellen und ihre Heimatstadt. \_\_\_\_\_

### Aufgabe 2 – Banküberfall

Sehen Sie sich die folgenden Bilder an und bringen Sie diese in die richtige Reihenfolge. Geben Sie den Bildern auch einen Titel!



Nr. \_\_\_\_\_



Nr. \_\_\_\_\_



Nr. \_\_\_\_\_



Nr. \_\_\_\_\_



Nr. \_\_\_\_\_



Nr. \_\_\_\_\_

Quelle: Österreich Institut

## Filmdidaktisierung „Revanche“ – Arbeitsblatt 4

**Aufgabe 1:** Ordnen Sie die Textabschnitte.

**A**

Er schießt und Tamara stirbt. Alex fährt zu seinem Großvater und wohnt bei ihm. Er ist verzweifelt und wütend zugleich. Im Supermarkt trifft er Susanne.

**B**

Alex und Tamara sind heimlich ein Paar. Sie lieben sich leidenschaftlich. Aber im Rotlichtmilieu ist Liebe verboten und sie haben zu wenig Geld.

**C**

Als Susanne schwanger ist, macht sie Schluss. Im Herbst wird der Großvater krank und Alex sorgt jetzt für den Hof. Er ist jetzt ruhig und ausgeglichen.

**D**

Sie ist Roberts Frau. Alex will Rache. Susanne will unbedingt ein Baby. Die beiden haben eine Affäre.

**E**

Deshalb will Alex eine Bank ausrauben. Tamara ist dagegen, aber Alex setzt sich durch. Zuerst geht alles gut, doch dann kommt Robert, ein Polizist.

### **3. Filmdidaktisierung:**

#### **„Die unabsichtliche Entführung der Frau Elfriede Ott“**

##### 1) Einstieg:

**Trailer** ansehen, spekulieren lassen:

- Was für eine Art Film ist es? [Komödie] Warum? [Musik, lustige Szenen, übertriebene Darstellung]
- Welche Personen kommen vor? [Horst, Toni, Elfriede Ott, Krankensch.]
- Was passiert? [Horst und Toni brauchen eine Oma, warum wissen wir noch nicht, sie entführen Elfriede Ott aber wissen nicht, dass sie berühmt ist]

**Arbeitsblatt 1** Vergleich mit Inhaltsangabe des Films

##### 2) Elfriede Ott wird vorgestellt: **Szene 1 (7:44–10:09)**

Wie könnte man diese Frau beschreiben?

**Arbeitsblatt 1** Biografie ordnen, Vergleich in der Gruppe, dann im Plenum

##### 3) Hauptpersonen werden vorgestellt: **Szene 2 (10:09-13:53)**

**Arbeitsblatt 2** – Welche Adjektive passen zu wem?

*[Erklärung: Elfriede Ott hat also einen Unfall und kommt ins Krankenhaus. Jetzt sehen wir eine Szene, wo Toni und Horst den Brief vom Bezirksvorsteher finden, der in Kürze die Oma besuchen will]*

##### 4) 3 Szenen hintereinander

Brief wird gefunden, Ott im Krankenhaus **Szene 3 (16:26-18:00)**

Besuch des Fotografen, Ott wird wieder nach Hause gebracht **Szene 4 (28:05-32:01)**

Polizei ist vor dem Krankenhaus – Besuch Nachbarin **Szene 5 (32:41-38:08)**

Aufgabe während des Sehens: Stichwörter notieren, in Gruppen möglichst genau nacherzählen, jede Gruppe erklärt eine Szene

##### 5) Entdeckung, dass es Ott ist: **Szene 6 (1:04:16-1:21:06)**

Sprachübungen zu einem kurzen Dialog: in Standarddeutsch übersetzen

*[Erklärung des Filmendes]*

## Filmdidaktisierung „Elfriede Ott“ – Arbeitsblatt 1

### 1. Lesen Sie folgende Inhaltsangabe:

Horst kassiert seit zwei Jahren die Pension der verstorbenen Oma um sich das Leben ein bisschen zu erleichtern. Alles kein Problem, bis sich ein Bezirkspolitiker ansagt, um der alten Frau zum 95. Geburtstag zu gratulieren.

Kurzentschlossen "borgt" sich Freund Toni eine alte Dame aus. Dass er dabei zufällig die Kammerschauspielerin Elfriede Ott erwischt, ist der Beginn zahlreicher turbulenter Verwicklungen.

### 2. BIOGRAPHIE Elfriede Ott: *Bringen Sie diese Biografie in die richtige Reihenfolge!*

Sie debütierte 1944 in Gerhart Hauptmanns "Die goldene Harfe" am Wiener Burgtheater, dessen Mitglied Ott bis 1949 blieb.

Die gelernte Uhrmacherin sollte die Werkstatt ihres Vaters übernehmen, wollte aber schon immer ans Theater und nahm deswegen heimlich Schauspielunterricht.

Danach war sie eine Saison am Landestheater in Graz engagiert.

Seit Anfang der 1960er Jahre lebte sie mit Hans Weigel zusammen, den sie kurz vor seinem Tod 1991 heiratete.

1953 spielte Elfriede Ott erstmals im Theater in der Josefstadt, dessen Mitglied sie bis heute ist.

Als Regisseurin ist sie an Wiener Bühnen tätig und bis 2004 als Schauspiel-Lehrerin am Konservatorium der Stadt Wien.

1950 heiratete sie den Schauspieler und Komiker Ernst Waldbrunn. Die Ehe wurde 1964 geschieden.

Geboren 1925 in Wien.

Darüber hinaus absolvierte sie Auftritte bei den Salzburger Festspielen oder bei den Wiener Festwochen.

Elfriede Ott erhielt zahlreiche Auszeichnungen, u. a. den Nestroy-Ring, die Kainz-Medaille, die Goldene Kamera, das Große Silberne Ehrenzeichen der Republik Österreich sowie die Titel "Professor" und Kammerschauspielerin".

Neben der Schauspielerei unternahm Elfriede Ott immer wieder Ausflüge zur Operette und war auch in zahlreichen TV-Produktionen zu sehen, später in der ORF-Stegreif-Serie "Die liebe Familie".

1983 riefen Hans Weigel und sie die sommerlichen Nestroy-Spiele auf der Burg Liechtenstein in Maria Enzersdorf, wo beide seit 1971 lebten, ins Leben.



## Filmdidaktisierung „Elfriede Ott“ – Arbeitsblatt 2

a) Ordnen Sie die Adjektive den 2 Protagonisten zu!

<i>streitsüchtig</i>	<i>wütend</i>	<i>laut</i>	<i>kindisch</i>	<i>vernünftig</i>	<i>geduldig</i>
<i>plichtbewusst</i>	<i>nervös</i>	<i>verantwortungslos</i>	<i>verärgert</i>	<i>cool</i>	
<i>unselbstständig</i>	<i>albern</i>	<i>aufbrausend</i>	<i>bestimmend</i>		
<i>diplomatisch</i>	<i>einfallsreich</i>	<i>rücksichtslos</i>	<i>unordentlich</i>		



*Horst:*



*Toni:*

Quelle: Österreich Institut

b) Notieren Sie Stichwörter zur folgenden Szene, sodass Sie die Handlung nacherzählen können!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Filmdidaktisierung „Elfriede Ott“ – Arbeitsblatt 3

1) *Bringen Sie folgenden Dialog ins Standarddeutsch:*

„Die Elfriede Ott? Du Voitrottl. Jetzt hamma ganz Österreich am Hois.“

„Sie wär mir eh iagendwie bekannt vorkommen.“

„Oida, wenn du di a bissl für Kultur interessiern tatst, dann wär der ganze Schaas da net passiert.“

„Komm he, soweit is eh alles in Ordnung.“

„Gar nix is in Ordnung, du [Schimpfwort]. Die besinnungslose Elfriede Ott liegt in meiner Wohnung!“

„Jo okay, dann hamma's halt quasi entführt.“

„Du, du hast sie entführt!“

„Horstl, jetzt denk ma amal ganz entspannt nach, okay?“

„Wie soll i mi bitte entspannen, ha?“

„Denk an was schens.“

2) *Füllen Sie die folgende Liste für einen der Protagonisten aus. Seien Sie kreativ!*

### HORST oder TONI

Größe und Gewicht:

Ausbildung und Beruf:

Familienstand:

Leibspeise und Lieblingsgetränk:

Lieblingsfilm:

Lieblingsmusik:

Lieblingsbuch:

Lieblingsort:

Hobbys:

Auto:

Meine letzte größere Anschaffung war:

Was ich mir nie kaufen würde:

Was ich immer bei mir habe:

An mir mag ich:

Meine schlechteste Eigenschaft:

Deshalb findet mich fast jeder sympathisch:

Ich werde schwach bei:

Drei Dinge, die ich auf eine einsame Insel mitnehme:

Diesen Menschen bewundere ich:

Ich glaube an:

Letzter Wunsch:

*Quelle: Österreich Institut*

#### **4. Filmdidaktisierung**

##### **„Komm, süßer Tod“**

Dieser Film wird fast ganz und mit deutschen Untertiteln gezeigt, weil er sonst inhaltlich und sprachlich schwer verständlich wäre. Den Lernenden wird folgende Beobachtungsaufgabe gestellt: Sie sollen sich einen Hauptcharaktäre (Brenner, Berti, Klara, Junior) aussuchen, genau beobachten und während des Sehens einzelne Adjektive und kurze Beispiele aufschreiben, um ihn anschließend als Hausübung charakterisieren zu können.

1. Einstieg in das Thema: Gespräch über Wolf Haas, **Arbeitsblatt 1**
2. Leseprobe aus „Komm, süßer Tod“ – Übung zu den stilistischen Merkmalen, **Arbeitsblatt 1**
3. Gespräch über Titel: „Komm, süßer Tod“ (Kann Tod süß sein? Wann? Wie ist ein Tod normalerweise?)
4. Vorspann zur Einstimmung: **Szene 1 (0:00-2:12)**, Hypothesen anstellen

##### **5. Szene 2 (2:12-11:07)**

Kampf der beiden Rettungen um die Patienten, weil Rettung eine gewisse Anzahl an Patienten braucht; Funk wird abgehört, Brenner soll herausfinden wie

##### **6. Szene 3 (16:52-18:16)**

Wettrennen bis zur Würstelbude „Rosi's Imbiss“

*[in der Zwischenzeit geht der Piefke ins Büro von Stenzel und erschießt ihn und Irmi]*

##### **7. Szene 4 (21:38-35:32)**

Frau beschwert sich wegen Hund, Zeugenaussage soll bei der Polizei gemacht werden. Beide stellen Rosi ein paar Fragen, sie verrät, dass der Piefke nicht da war

Brenner trifft alte Schulfreundin Klara bei einem Unfall. Piefke ist verschwunden, wird tot im Krankenwagen gefunden. Brenner beginnt mit seinen Ermittlungen.

Leiche wird durch anonymen Anruf gefunden, Chef ist sauer und Brenner wird am Monatsende entlassen

*[Angelikas Vater wird verhaftet, Angelika überredet Brenner, dass er ihr bei der Untersuchung hilft]*

##### **8. Szene 5 (38:08-53:59)**

Brenner und Berti durchsuchen das Zimmer von Berti, finden den Schalldämpfer der Pistole.

Brenner geht Hr. Watzek nach zu den Kreuzrettern, dort findet er Angelika.

Findet heraus, dass Irmi am Zentralcomputer war (warum?)

Brenner schnüffelt herum, wird aber gesehen, sie verprügeln ihn und Angelika wird aus dem Lokal geworfen.

Brenner wird gefeuert; Brenner geht zu Klara mit Rosen.

**9. Szene 6 (59:20-1:00:50)**

Alte Frau erzählt vom Mord ihrer Krankenschwester Irmi [Kantine]

**10. Szene 7 (1:02:38-1:05:52)**

Brenner findet heraus, dass Jäger durch einen „Unfall“ in Frühpension geschickt wurde (Piefke ist mit „Schraubenzieher“ ausgerutscht). Er besucht ihn.

Berti ist beim Rettungsbund, wird auch gequält, Brenner rettet ihn.

Brenner zeigt Jäger Urlaubsfotos [Polizei zeigt Zettel mit Daten, Berti wird verprügelt]

**11. Szene 8 (1:12:27-1:36:17)**

Schluss und dramatisches Ende:

Chef holt alte Dame ab, Jäger erzählt von „Spezialeinheit“ (wollen erben)

Zuerst wird Zuckerlösung gespritzt, kurz bevor sie sterben dann das Insulin (damit es nicht nachweisbar ist). Jäger wollte aussteigen und danach passierte der „Unfall“.

Irmi wollte die Daten dieser Rettungsfahrten haben, um den Chef zu erpressen und Geld für eine Operation für Jäger zu haben. Chef findet heraus, dass Brenner schnüffelt. Klara hilft mit einer Diskette, wo sie Daten kopieren kann und Brenner installiert die Software, sie erhalten die Daten (Beweis: Chef und Piefke haben die alten Damen umgebracht)

Chef holt Jäger ab, um ihm durch Autoabgase zu ersticken

Verfolgungsjagd aller Rettungseinheiten

Rettungswagen fährt in ein Blumengeschäft

Klara und Brenner wollen Jäger retten, alle 3 werden vom Chef eingesperrt

Berti nimmt Pistole, schießt sich unabsichtlich in den Fuß, erschießt den Chef

Brenner holt Klara ab, aber sie hat einen anderen Mann (kein Happy End für ihn)

**12. Anschließendes Gespräch und Diskussion über den Film**

**13. Weiterführende Übung:**

Als Hausübung soll eine Charakterisierung eines der Hauptdarsteller (Brenner, Berti, Klara, Junior) verfasst werden mit anschließender eigener Meinung.

## Filmdidaktisierung „Komm, süßer Tod“ – Arbeitsblatt 1



Wolf Haas wurde am 14. Dezember 1960 in Maria Alm in Salzburg geboren. Er ist ein österreichischer Schriftsteller. Bekannt wurde er als Autor von Kriminalromanen, von denen drei den Deutschen Krimipreis gewannen. Er studierte ab 1979 an der Universität Salzburg zuerst Psychologie und ab 1980 Germanistik und Linguistik. Von 1988 bis 1990 arbeitete er als Universitätslektor in Südwales. Von 1996 bis 2003 schrieb er sieben Kriminalromane, sechs davon mit dem Detektiv Simon Brenner. Er arbeitet auch längere Zeit als Werbetexter. Wolf Haas lebt nun als freier Autor in Wien.

### **Wichtige Werke:**

Auferstehung der Toten; Der Knochenmann; Komm, Süßer Tod; Silentium!; Das Ewige Leben; Das Wetter vor 15 Jahren

**Verfilmungen:** Obwohl Haas seine Romane als unverfilmbar bezeichnete, wirkte er bei der Verfilmung von „Komm, süßer Tod“, „Silentium!“ und „Der Knochenmann“ mit. Gemeinsam mit dem Brenner-Darsteller Josef Hader schrieb er die Drehbücher und taucht außerdem in winzigen Nebenrollen auf.

### **Wolf Haas: „Komm, süßer Tod“ (Leseprobe)**

Jetzt ist schon wieder was passiert.

Aber ein Tag, der so anfängt, kann ja nur noch schlechter werden. Das soll jetzt nicht irgendwie abergläubisch klingen. Ich gehöre bestimmt nicht zu den Leuten, die sich fürchten, wenn ihnen eine schwarze Katze über den Weg läuft. Oder ein Rettungsauto fährt vorbei, und du musst dich sofort bekreuzigen, damit du nicht der Nächste bist, den der Computertomograph in hunderttausend Scheiben schneidet.

Und Freitag der Dreizehnte sage ich auch nicht. Weil es ist Montag der 23. gewesen, wie der Ettore Sulzenbacher mitten in der Pötzleinsdorfer Straße gelegen ist und zum Steinerweichen geheult hat.

Wie die Frau Sulzenbacher ihn gefunden hat, hat sie geglaubt es ist wieder der alte Jammer über den Vornamen, den sie ihrem Sohn vor sieben Jahren gegeben hat. Aber dann hat sie den Grund für seine Verzweiflung schon gesehen. Weil neben dem heulenden Ettore, ist seine tote Katze Ningnong gelegen.

Ein Rettungsauto mit Blaulicht und Sirene hat die Ningnong zermantscht. Aber wie der Ettore seine tote Katze entdeckt hat, ist die Rettung schon längst über alle Berge gewesen. Die ist mit einem Tempo die Pötzleinsdorfer Straße hinuntergerauscht, dass man von Glück reden muss, dass die schwarze Ningnong das einzige Opfer geblieben ist.

Aber da nützt das ganze Heulen nichts. Die Katze war hin.

Ich weiß jetzt nur nicht, ob das mehr Unglück bringt oder weniger, wenn du die schwarze Katze totfährst, die dir über den Weg läuft. Der Sanitäter Manfred Groß hat sich darüber jedenfalls null Gedanken gemacht. ...

*Was fällt Ihnen in dieser Textstelle auf? Welche besonderen Phrasen und Begriffe werden verwendet? Wie ist die Grammatik?*

---

---

---

---



## Lebenslauf (CV)

### Persönliche Daten

Name: Mag.phil. Agnes Bakalarz-Zákos, geb. Zinöcker  
Geburtsdatum, -ort: 5. August 1984, Rohrbach (Oberösterreich)  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Familienstand: verheiratet

### Wissenschaftlicher Werdegang

2009–2012 Universität Wien — Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
2011 Universität Pune, Indien — Auslandspraktikum DaF und Durchführung eines Forschungsprojekts für die Masterarbeit  
2004 – 2009 Universität Wien — Diplomstudium Anglistik und Amerikanistik, Nebenfach Internationale Entwicklung  
2008 Universität Victoria, Kanada — Literaturseminar und Bibliotheksrecherche für die Diplomarbeit  
2003 – 2004 Palo Alto Adult School, USA — English as a Second Language  
2003 – 2004 Foothill College, USA — Jazz Dance, English as a Second Language  
1998 – 2003 BAKIP Honauerstraße, Linz — Ausbildung zur Kindergärtnerin und Horterzieherin, Matura mit ausgezeichnetem Erfolg

### Beruflicher Werdegang

Seit 2012 Kursleiterin für DaF, *AIS American International School*. Wien  
Seit 2012 Kursleiterin für Berufsmatura „Lehre mit Matura“, *KUS Kultur- und Sportverein der Berufsschulen*. Wien  
Seit 2009 Kursleiterin für Englisch, *Die Wiener Volkshochschulen GmbH*. Wien  
Seit 2009 Programmmanagement, *VHS Meidling*. Wien  
2009 Päd. Betreuung „Kinderaktivsommer“, *VHS Meidling*. Wien  
2009 – 2010 English Tutor, *IFL Institut für Lernhilfe*. Wien  
2006 – 2007 Sprach-Camp Betreuerin, *Camps4you*. England und Malta

2006	Sprach-Camp Betreuerin, <i>EF Education First</i> . England
2005	Computer Coach, <i>Profikids</i> . Wien
2004 – 2005	Bürotätigkeiten, <i>Hasenlechner baur artconsult</i> . Wien
2003 – 2004	Au Pair, <i>Cultural Care Au Pair</i> . Kalifornien, USA
2001	Praktikum, <i>Montessori Preschool</i> . Dublin, Irland